



Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques

Nicolas Epinoux

► To cite this version:

Nicolas Epinoux. Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques. Education. Université de Bordeaux, 2014. Français. NNT : 2014BORD0351 . tel-01168668

HAL Id: tel-01168668

<https://theses.hal.science/tel-01168668>

Submitted on 26 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS,
POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (SP2)

SPÉCIALITÉ : SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES
(STAPS)

Par Nicolas, EPINOUX

LES COMPETENCES SOCIALES ET L'APPRENTISSAGE

COOPERATIF AU COLLEGE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS
et en Sciences Physiques

Sous la direction de : Lucile, LAFONT, Professeur des universités en STAPS

Soutenue le 12 décembre 2014

Membres du jury :

M. LEZIART, Yvon, Professeur, Université de Haute-Bretagne, **Président**

M. SAURY, Jacques, Professeur, Université de Nantes, **Rapporteur**

M. MARCEL, Jean-François, Professeur, Université de Toulouse 2, **Rapporteur**

M. BAUDRIT, Alain, Professeur, Université de Bordeaux, **Examineur**

Mme DARNIS, Florence, Maître de conférences, Université de Bordeaux, **Examinatrice**

Mme LAFONT, Lucile, Professeur, Université de Bordeaux, **Directrice.**

**Titre : Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives.
Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques**

Résumé

Le processus de définition des compétences clés en Europe et en France a fait des compétences sociales (CS) un pilier essentiel de la scolarité obligatoire. Après avoir tenté de faire le point sur les débats et les perspectives de l'approche par compétences (APC) en éducation, nous proposons un cadre de compréhension des CS. Au-delà de ce travail de définition et d'examen de la littérature, notre recherche s'est engagée sur deux voies : identifier les enjeux inhérents aux CS et envisager des perspectives de formation pour ces dernières. Après avoir souligné les intérêts des CS pour les élèves et les futurs citoyens, notre première contribution empirique a fait émerger un réel décalage entre les discours politiques et la réalité pédagogique. L'enjeu pour les CS est donc avant tout de trouver un réel terrain d'expression pédagogique dans l'enseignement du second degré en France. Les CS offrent différentes perspectives pour l'enseignement. Elles questionnent nos pratiques pédagogiques quant à la place effective des élèves et quant au choix des méthodes d'apprentissage. Le cadre théorique du socioconstructivisme dans lequel nous positionnons notre travail de thèse, montre l'importance des interactions sociales pour faire apprendre. Plus particulièrement le courant de l'apprentissage coopératif (AC), qui fonde nos propositions, a fait la preuve de son efficacité comparativement aux méthodes individuelles (Johnson et Johnson, 2000). Cependant, si la coopération est un vecteur d'efficacité pédagogique, mettre ensemble ne suffit pas. Les études de Gillies (1996, 2002, 2006) soulignent la nécessité de proposer une formation à la coopération. A ce titre, l'apport principal de notre travail de thèse réside dans la proposition d'un exemple concret de formation à la coopération au collège. Nous avons pu montrer que celle-ci avait dans une certaine mesure permis de faire évoluer les conduites interactives des élèves en EPS et en Sciences Physiques (2^{ème} contribution empirique).

Mots clés : compétences sociales, apprentissage coopératif, formation à la coopération.

**Title : The social skills and the cooperative learning at middle school: stakes and prospects.
Learn to cooperate to realize a collective project in Physical Education and in Physical sciences**

Abstract

The process of definition of the key competence in Europe and in France made social competence (SC) an essential pillar of the compulsory education. After trying to review the debates and the prospects of the approach by competence in education, we propose a frame of understanding of the SC. Beyond this work, our search focused on two main topics: identify the stakes inherent to the SC and envisage prospects of training for these. Having underlined the interests of the SC for the students and the future citizens, our first empirical observations have revealed a real gap between the political speeches and the educational reality. The stake for the SC is above all to find a real ground of educational expression at secondary school in France. The SC offers various prospects for the education. They question our educational practices as for the actual place of the students and as for the choice of the methods of learning. The theoretical frame of the socioconstructivism in which our thesis is situated, shows the importance of the social interactions to teach. More particularly, the trend of the cooperative learning (CL) which is the base of our investigations, shows its efficiency compared with the individual methods (Johnson and Johnson, on 2000). However, if the cooperation is a vector of educational efficiency, put together pupils in small groups is not enough. The studies of Gillies (1996, 2002, 2006) underline the necessity of proposing a training in the cooperation. As such, the main contribution of our work of thesis lives in the proposition of a concrete example of training in the cooperation at the school. We were able to show that this one had to a certain extent allowed to develop the interactive behaviour of the students in Physical Education and in Physical Sciences.

Keywords : social competence, cooperative learning, training in the cooperation

Unité de recherche

Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES), Équipe d'Accueil 4140 33607
Pessac Cedex ; Tél : 05 56 84 52 00 ; Fax : 05 57 57 11 43]

REMERCIEMENTS

A tous ceux qui m'ont généreusement offert leur temps, leur soutien et leurs compétences, à tous ceux qui se reconnaîtront entre ces lignes produites parfois dans la difficulté mais dont le produit se nourrit de la richesse de ces relations sociales, à l'ensemble de ces personnes, je tiens à signifier ma sincère gratitude.

Je remercie tout particulièrement Mme Lafont ma directrice de thèse qui a su me guider sur la voie rigoureuse et exigeante de la recherche. Il me faut remercier mes divers correcteurs, Mme Darnis, M. Escalié, M. Legrain, M. Gerville-Réache,... Mais aussi, M. Marchive, IA IPR de l'académie de Poitiers qui m'a offert la possibilité d'utiliser des projets d'EPS comme source d'analyse.

Plus personnellement, je remercie ma famille, mes enfants pour leur patience et tout particulièrement mon épouse pour l'ensemble des sacrifices réalisés depuis près de 12 ans (CAPEPS, Master, Agrégation, Doctorat, ...).

LISTE DES COMMUNICATIONS ET PUBLICATIONS LIEES A LA THESE

Articles publiés dans des revues à comité de lecture.

Epinoux, N. et Lafont, L. (sous presse). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif. Revue Formation et Profession. Montréal.

Communications dans des congrès scientifiques.

Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif : apprendre à collaborer. In 3^e Colloque International de l'ARCD. Marseille.

Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif : apprendre à collaborer. In 1er Colloque International CRIFPE. Montréal.

Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre en France: du discours à la pratique pédagogique. In Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation Nantes

Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Développer les compétences sociales et les habiletés par la formation au travail collectif en EPS et en Sciences physiques. In Congrès international AREF. Montpellier.

Lafont, L., Epinoux, N. et Falco, A. (2013). Développer les compétences sociales en EPS au collège : de la formation à un programme recherche action (Poster). In 1er Colloque International CRIFPE. Montréal.

Lafont, L., Darnis, F., Epinoux, N. et Rivière, C. (2014). Interactions sociales, apprentissages, inclusion et compétences sociales au sein de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions. In 8^{ème} Biennale de l'ARIS, Temps, temporalité et intervention en EPS et en sport. Genève.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	12
PREMIERE PARTIE-CADRES THEORIQUES.....	20
I. CHAPITRE 1. L'APPROCHE PAR COMPETENCES.	20
1.1. Analyse épistémologique du concept de compétence.	20
1.1.1. La compétence : un mot « éponge »	20
1.1.2. Le monde du travail et l'approche par compétences (APC).....	21
1.1.3. L'APC comme produit de différents courants de pensée : d'une vision analytique à une vision systémique.....	23
1.1.4. Les compétences dans le monde du travail, des débats toujours d'actualité.	24
1.1.5. L'APC, des champs de recherche variés	26
1.1.6. Proposition de définition de l'APC	27
1.2. Un concept désormais incontournable dans le monde éducatif	29
1.2.1. Analyse diachronique de l'APC en éducation.....	29
1.2.2. Analyse synchronique de l'APC en éducation	31
1.3. Un concept dont l'identité et le statut font encore débat dans le monde éducatif	33
1.3.1. L'APC : une mise en œuvre difficile.....	33
1.3.2. Les compétences et les savoirs	34
1.3.3. L'APC et le questionnement des méthodes pédagogiques	36
1.3.4. L'APC et les tâches complexes	37
1.3.5. L'APC et les curricula en France et en Europe, une vision nouvelle des parcours de formation des élèves.....	39
1.3.6. Les piliers de l'APC en éducation	43
I. CHAPITRE 2. LA NOTION DE COMPETENCES SOCIALES.....	46
2.1. Introduction	46
2.2. Les compétences sociales : enjeux et limites	47
2.2.1. Les compétences sociales et la politique internationale de santé	47
2.2.2. Les compétences sociales « la crise du sens des autres »	49
2.2.3. Les compétences sociales et les activités physiques : enjeux de performance et de santé	50
2.2.3.1. Les compétences sociales et la performance sportive.....	50
2.2.3.2. Les compétences sociales, l'activité physique et la santé	51
2.2.4. Les compétences sociales : les limites du concept	52
2.3. Les compétences sociales : des cadres théoriques disparates	53
2.3.1. Les compétences sociales dans des approches scientifiques différentes	53
2.3.2. Les compétences sociales, vers un choix nécessaire de cadre théorique.....	56
2.4. Les compétences sociales : revue de littérature de l'explicite et de l'implicite	57
2.5. De nombreuses taxonomies descriptives et évaluatives pour de nombreuses définitions	62
2.6. Les compétences sociales vers un essai de définition.....	72

I. CHAPITRE 3. LES COMPETENCES SOCIALES DANS LE MONDE SCOLAIRE 77

3.1. Les compétences sociales : objets de débats en contexte scolaire	77
3.1.1. Les compétences sociales : une place de choix dans les référentiels de compétences	77
3.1.2. Le débat persistant entre éducation et instruction.....	79
3.2. Les compétences sociales face aux enjeux scolaires.....	81
3.2.1. Les compétences sociales et la réussite scolaire.....	82
3.2.2. Les compétences sociales à l'Ecole : des enjeux variés, une identité à préciser.	83
3.3. La définition des compétences sociales à l'école	84
3.3.1. Les compétences sociales dans les programmes et les mises en oeuvre pédagogiques du secondaire...	84
3.3.1.1. Introduction	84
3.3.1.2. Les compétences sociales en EPS.....	84
3.3.1.3. Les compétences sociales en Sciences Physiques.....	85
3.3.1.4. Bilan et perspectives.....	85
3.3.2. Vers une définition opérationnelle des compétences sociales dans le second degré	86
3.3.3. La nature des CS scolaires dans les taxonomies spécifiques	87
3.3.4. Proposition personnelle de définition des compétences sociales scolaires.....	91

I. CHAPITRE 4. LA CONSTRUCTION DES CS ET LES CADRES THEORIQUES PROPRES AUX MODALITES SOCIALES D'ACQUISITION 94

4.1. Introduction	94
4.2. Les approches socio-constructivistes	94
4.2.1. Les approches socio-constructivistes centrées sur le rôle de l'adulte.....	94
4.2.2. Les approches socio-constructivistes centrées sur les interactions paritaires.....	96
4.2.3. Notre paradigme de recherche.....	97
4.3. Les cadres théoriques de l'apprentissage entre pairs (P.A.L. et A.C)	98
4.3.1. Introduction	98
4.3.2. Le « PAL » (Peer assisted Learning).....	102
4.3.3. Le « PAL » et ses effets sur les compétences scolaires, motrices et sociales.....	102
4.3.3.1. Le « PAL » et ses effets dans un contexte non moteur.....	102
4.3.3.2. Le « PAL » et ses effets en contexte moteur.	103
4.3.3.3. Le « PAL », effets et limites.....	104
4.3.4. L' « AC » (apprentissage coopératif)	105
4.3.5. L' « AC » et ses effets les compétences scolaires, motrices et sociales	105
4.3.5.1. L' « AC » et ses effets en contexte non moteur	105
4.3.5.2. L' « AC » et ses effets en contexte moteur	107
4.3.5.3. L' « AC », effets et limites.	109
4.4. Conclusion et perspectives de recherche	110

DEUXIEME PARTIE- 1^{ERE} CONTRIBUTION EMPIRIQUE PLACE DES MODALITES SOCIALES D'ACQUISITION ET DES COMPETENCES SOCIALES DANS LE PAYSAGE EDUCATIF FRANÇAIS 111**II. INTRODUCTION..... 111****II. CHAPITRE 1. PREMIERE SOURCE: REVUE DES SITES INTERNET DES RECTORATS FRANÇAIS 112****1.1. Objectif de la recherche..... 112**

TABLE DES MATIERES

1.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse	112
1.3. Echantillons étudiés et résultats.....	114
1.4. Discussion et conclusion.....	115
II. CHAPITRE 2. DEUXIEME SOURCE: ANALYSE DES PROGRAMMES OFFICIELS DE DIFFERENTES DISCIPLINES (D'EPS, DE FRANÇAIS, D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET DE MATHÉMATIQUES) ET DU SOCLE COMMUN.....	117
2.1. Objectifs de la recherche	117
2.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse	117
2.3. Echantillons étudiés et résultats.....	118
2.4. Discussion et conclusion.....	121
II. CHAPITRE 3. TROISIEME SOURCE: ANALYSE DE PROJETS E.P.S.....	125
3.1. Objectifs de la recherche.	125
3.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse	125
3.3. Résultats et analyses quantitatives.....	126
3.4. Analyse des propositions de projets EPS en relation avec différentes caractéristiques locales.....	134
3.5. Etude de cas de projets faisant des propositions au regard des modalités d'évaluation et d'acquisition des CS.....	136
3.6. Discussion et conclusion.....	142
CONCLUSION	143
TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LE DEVELOPPEMENT DES CS	145
III. CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE COOPERATIF COMME SUPPORT DE FORMATION AUX CS : DIFFERENTS DISPOSITIFS ET CONDITIONS D'EFFICACITE	145
1.1. Le choix de l'AC comme support de formation aux CS et les dispositifs d'AC proposés dans la littérature	145
1.2. Le choix du « Learning Together » (LT) pour notre contribution empirique	149
1.3. L'AC et le « Learning Together » : principes d'efficacité	150
1.3.1. Un principe transversal aux procédures d'AC : le temps.	150
Figure n°1. Courbe de performance de l'apprentissage de groupe (Johnson et Johnson, 1999, p 71).....	151
1.3.2. 1 ^{er} principe d'efficacité du LT : l'interdépendance sociale positive.....	153
1.3.3. 2 ^{ème} principe d'efficacité du LT : les interactions en face-à-face	154
1.3.4. 3 ^{ème} principe d'efficacité du LT : la responsabilité individuelle.....	154
1.3.5. 4 ^{ème} principe d'efficacité du LT : la réflexion sur le fonctionnement du groupe.....	155

TABLE DES MATIERES

1.3.6. 5 ^{ème} principe d'efficacité du LT : une formation spécifique aux habiletés interpersonnelles (ou CS) .	155
1.4. Conclusion et problématique de recherche	158
 III. CHAPITRE 2. CONSTRUCTION D'UN CADRE PEDAGOGIQUE POUR APPRENDRE A COOPERER POUR REALISER UN PROJET COLLECTIF AU COLLEGE	 159
2.1. Introduction	159
2.2. Les ressources pour coopérer ou collaborer	160
2.2.1. Coopérer pour réaliser un projet collectif.....	160
2.2.2. Les contenus de formation pour apprendre à coopérer.....	161
2.3. Les activités de formation à la coopération.....	162
2.3.1. L'APC, le LT et la réflexivité.....	162
2.3.2. La coopération en EPS : Nature des interactions et des rôles sociaux en acrosport et en volley-ball ..	164
2.3.2.1. Analyse de l'activité acrosport et de la place faite à la coopération	164
2.3.2.2. Analyse de l'activité volley-ball et de la place faite à la coopération.....	165
2.3.3. La coopération en Sciences physiques : Nature des interactions et des rôles sociaux dans les démarches d'investigation.....	166
2.4. Les comportements coopératifs attendus	167
2.4.1. Les modalités d'évaluation des CS.....	167
2.4.2. Observation et analyse des comportements coopératifs dans une tâche d'échanges verbaux servant à la construction du projet collectif en contexte écologique	171
2.4.3. Bilan et perspectives de recherche	172
 III. CHAPITRE 3. CONSTRUCTION D'ECHELLES DE COTATION DES CONDUITES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES ATTENDUES EN TERME DE COOPERATION ET DE COLLABORATION DANS DES SITUATIONS D'ECHANGES VERBAUX	 173
3.1. Objectifs de la construction.....	173
3.2. Proposition de grilles d'observation	174
3.3. Méthode de validation empirique	179
3.4. Analyse des données.....	181
3.5. Discussion et conclusion.....	183
 III. CHAPITRE 4. DEUXIEME CONTRIBUTION EMPIRIQUE : EFFETS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION A LA COOPERATION POUR REALISER UN PROJET COLLECTIF EN EPS (ACROSPORT ET VOLLEY-BALL)) ET EN SCIENCES PHYSIQUES	 184
4.1. Objectifs de la recherche	184
4.2. Variables et hypothèses de recherche	185
4.2.1 Variables indépendantes et dépendantes	185
4.2.2 Hypothèses de recherche.....	190
4.2.2.1. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération réalisée en acrosport sur les apprentissages et les comportements interactifs en EPS à la fin de T1.	190
4.2.2.2. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération réalisée en EPS sur les	

TABLE DES MATIERES

apprentissages et les comportements interactifs en Sciences Physiques.	191
4.2.2.3. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération en Sciences Physiques en fin de T2.	192
4.2.2.4. Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les comportements interactifs en Volley-ball (post-test différé, T3).....	193
4.3. Méthode	194
4.3.1. Participants et plan expérimental.....	194
4.3.1.1. Participants	194
4.3.1.2. Plan expérimental	195
4.3.2. Instruments de mesures	195
4.3.2.1. Les mesures effectuées ex situ.....	195
4.3.2.2. Les mesures effectuées in situ	200
4.3.3. Procédure.....	203
4.3.3.1. Organisation temporelle du protocole.....	203
4.3.3.2. Organisation et contenus du cycle d'acroport	211
4.3.3.3. Organisation et contenus des leçons de sciences physiques	214
4.3.3.4. Structuration des groupes.	218
4.3.3.5. Tâche-cible et dispositif matériel pour les temps d'échanges collectifs	219
4.3.3.6. Protocole de formation à la coopération.....	221
4.3.4. Analyse des données	226
4.4. Résultats.....	230
4.4.1. Effets de la formation à la coopération en Acroport et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en Acroport (T1).....	230
4.4.1.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les performances individuelles dans les tâches de gymnastique et d'acroport	230
4.4.1.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP en acroport (à T1).	236
4.4.1.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe en EPS (à T1).	238
4.4.1.4. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les niveaux de CS en EPS (T1).	245
4.4.1.5. Effets de la formation à la coopération et du genre sur la réalisation des projets collectifs en EPS (à T1).....	251
4.4.2. Effets de la formation à la coopération en Acroport et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en SP (T1)	253
4.4.2.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP en Sciences Physiques (à T1).	253
4.4.2.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe en Sciences Physiques (à T1).....	255
4.4.2.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les notes de CS en Sciences Physiques (à T1).	258
4.4.3. Effets de la formation à la coopération en Sciences Physiques et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en SP (T2).....	260
4.4.3.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les apprentissages en Sciences Physiques (à T2).	260
4.4.3.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP (mesure 5) en Sciences Physiques (à T2).	262
4.4.3.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe (mesure 9 à 11) en Sciences Physiques (à T2).	264
4.4.3.4. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les notes de CS (mesures 14) en Sciences Physiques (à T2).	271
4.4.4. Effets de la formation à la coopération et du genre en Volley-ball (post-test, T3).....	272
4.5. Discussion.....	273
4.6 Analyse des interactions coopératives	276
4.6.1. Hypothèses de recherche	276
4.6.2. Procédure et analyse des données.....	276
Dynamiques interactives.....	279
4.6.3. Résultats.	280

TABLE DES MATIERES

4.6.3.1. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en EPS (à T1).....	280
4.6.3.2. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en Sciences Physiques (à T1).....	285
4.6.3.3. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en Sciences Physiques (à T2).....	286
4.6.3.4. Effets de la formation à la coopération en Volley-ball (post-test, T3).....	289
4.6.4. Etude de cas des interactions verbales au sein de 2 groupes de la classe formée	293
4.6.5. Discussion	306
4.7 Conclusion	309
CONCLUSION GENERALE	312
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	319
ANNEXES	348
ANNEXE N°1. DES CHERCHEURS TRAITANT EXPLICITEMENT DES ACQUIS SOCIAUX.	348
ANNEXE N°2. ANALYSE DU SOCLE COMMUN AU REGARD DES COMPETENCES SOCIALES.....	362
ANNEXE N°3. LES MODALITES D'AC.....	364
ANNEXE N°5. EVALUATION DU NIVEAU SCOLAIRE PAR L'ENSEIGNANT (NIVEAU GLOBAL DE COMPETENCE ACADEMIQUE DANS LA DISCIPLINE TESTEE ET DU NIVEAU SCOLAIRE EN GENERAL)	391
ANNEXE N°6. EVALUATION DES NIVEAUX EN GYMNASTIQUE ET EN ACROSPORT.	393
ANNEXE N°7. SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) EN ACROSPORT	395
ANNEXE N°8. SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) DANS LA DISCIPLINE EXPERIMENTALE.	396
ANNEXE N°9. RELATIONS SOCIALES (ATTRACTIONS ET REJETS EN CLASSE, EN EPS ET DANS LA DISCIPLINE EXPERIMENTALE).....	397
ANNEXE N°10. MESURE DE D'HABILETES SOCIALES : SSRS.	398
ANNEXE N°11. MESURE DU NIVEAU DE CS PAR L'ENSEIGNANT.	403
ANNEXE N°12. ANALYSE DES PROFILS INTERACTIFS DANS DES GROUPES DE TRAVAIL SCOLAIRE.....	405
ANNEXE N°13. ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DES INTERACTIONS VERBALES LORS DES TEMPS D'ECHANGES (FILM) : ANALYSE DES VERBATIMS.	408
ANNEXE N°14. CO-EVALUATION DES CS DES GROUPES.	410
ANNEXE N°15. AUTO-EVALUATION DE LA COMPETENCE « COOPERER, TRAVAILLER A PLUSIEURS ».	411
ANNEXE N°16. LES REGLES CLEFS POUR TRAVAILLER, APPRENDRE ET REUSSIR A PLUSIEURS.	412
ANNEXE N°17. ACCORD DES PARENTS.....	413

TABLE DES MATIERES

ANNEXE N°18. EXEMPLES D'ANALYSE D'ENONCES.....	414
GROUPE 3, 4C, leçon 11 en acrosport.....	415
GROUPE 5, 4C, leçon 3 en acrosport.....	419
GROUPE 5, 4C, leçon 11 en acrosport.....	423

FIGURES DE SYNTHESE

Figures n°1. Organisation et apports spécifiques de la thèse.	18
Figures n°2. Carte heuristique du travail de thèse	19
Figure n°3. Synthèse personnelle des éléments clefs de l'APC.	29
Figure n°4. Vision personnelle de l'ADN d'une compétence en milieu scolaire.	46
Figure n°5. Les compétences sociales (schématisation personnelle).	76
Figure n°32. Synthèse de nos recherches	317

INTRODUCTION GENERALE

« L'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde » Freire (1974, p. 78)

Le point de départ de notre réflexion est avant tout un questionnement de nature professionnelle. Pour cette thèse, cette interrogation, en premier lieu pédagogique, trouve sa place au sein d'un programme de recherche centré sur les interactions sociales, mené au sein du Laboratoire Cultures Education Société (LACES) par le groupe Interactions sociales et acquisitions (ISA) de l'équipe Vie Sportive (VS).

Les apports à la recherche présents dans cette thèse sont des expérimentations à finalités pédagogiques réalisées dans le contexte écologique de la classe et traitant de données issues du contexte institutionnel (programmes disciplinaires, projets).

Enseignant agrégé d'éducation physique et sportive (EPS), je me suis heurté de façon concrète à la notion de compétences sociales. Les programmes de notre discipline, mais aussi le socle commun de connaissances et de compétences (C3C), remplacé à l'horizon de la rentrée 2016 par le socle commun de connaissances de compétences et de culture (S4C) les placent de façon explicite au cœur de notre enseignement. Aussi, il appartient à l'ensemble des professeurs, de l'école maternelle, à la fin de la scolarité obligatoire, d'œuvrer pour que les élèves apprennent ou construisent des compétences sociales. De là, émergent plusieurs questions. Pourquoi demander aux enseignants disciplinaires de « former » ou de « développer » des compétences sociales ? Quelles sont ces compétences sociales ? Qu'est-ce qui dissocient les compétences sociales de la socialisation et de la citoyenneté ? Est-ce qu'il est réellement possible qu'un élève, dans son parcours de formation puisse évoluer dans ce domaine ? Ces questions dépassent ce cadre des acquisitions sociales pour s'orienter, indubitablement, vers la notion de compétence. Qu'est-ce qu'une compétence ? En quoi diffère-t-elle d'une connaissance ? La commande institutionnelle actuelle réside dans la validation de compétences. Mais cela doit-il transformer les pratiques pédagogiques ? C'est bien dans ce contexte, que ma réflexion s'est développée. L'ambition de ce travail est de contribuer à une optimisation des pratiques pédagogiques. Il devient incontournable de questionner ces pratiques dans un monde qui change. Les élèves, le rapport au monde, le rapport à la connaissance se transforment. « Dans une société à structure individualiste fortement prononcée, l'individu devient son propre juge, sa propre arène de défi » (Le Breton,

2000, p. 30). Il revient à chacun la responsabilité de trouver des solutions pour réussir sa vie personnelle et professionnelle. De fait, le rapport à soi et aux autres devient un enjeu public central. La place des compétences au sens large et des compétences sociales, en particulier, devient une interrogation essentielle en termes de politique publique d'éducation. L'école se voit confrontée à un défi qui dépasse la seule transmission des connaissances. Elle se doit désormais de penser les parcours de formation des élèves à moyen et long terme, afin de leur permettre de construire des « outils », des « compétences », leur permettant de faire face à des situations personnelles et professionnelles complexes et dynamiques. Dans notre société qui se transforme, le vivre ensemble et l'engagement pour les autres deviennent des enjeux sociétaux. Nous reviendrons sur certains de ces enjeux, mais en tout état de cause, les CS vont devoir trouver une place nouvelle dans les pratiques pédagogiques. Elles sont, pour notre analyse, un angle de compréhension nouveau de ces dernières. Le consumérisme, bien souvent déploré de la part de notre jeunesse, globalement mais aussi face aux savoirs scolaires n'est-il pas en partie causé par des méthodes qui réduisent, ces jeunes, au statut d'exécutant ? Mais avant d'orienter notre attention sur les CS, nous reviendrons sur la place, aujourd'hui centrale, faite aux compétences (Hirtt, 2009).

Nous montrerons que ces concepts, importés de sphères extérieures à l'école, soulèvent de réels problèmes didactiques, pédagogiques et docimologiques. Ces problématiques se heurtent à un bouleversement de la place de l'École dans la société et donc de l'enseignant dans sa classe. Simone (2012) propose un cadre d'analyse de ce changement. Il montre comment « l'exopédia » ou l'éducation extérieure à l'école, interfère fortement sur les conduites d'apprentissage internes à « l'endopédia ». L'éducation dans l'enceinte de l'école (« endopédia ») est régie par un principe d'autorité fort, associé à une construction des savoirs basée sur les principes de systématité (organisation des savoirs et hiérarchisation des savoirs) et d'encyclopédisme (culture générale). Les apprentissages des jeunes en dehors de ce système institutionnalisé (« exopédia ») sont orchestrés par les nouvelles technologies, donnant l'illusion d'apprentissages aisés et ludiques. D'après Simone, deux visions épistémologiques s'opposent, l'une faite de durée et de soin et l'autre faite de rythme et d'émotions positives. Cette opposition est génératrice de dissonances conatives entre élèves et enseignants sur leurs rapports aux savoirs respectifs. Cette remise en question du statut du savoir interne à la relation enseignant-enseigné se voit doublée d'un second questionnement autour de son identité au travers de la notion de compétences. Gilbert et Parlier (1992, p. 43) définissent les compétences comme « un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans une situation donnée ». Comme l'explique Peyré (2000), ceci revient, d'un point de vue macroscopique, à mettre l'accent sur

le système, entendu comme « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (de Rosnay, 1975, p. 91). Cette conception de type combinatoire met l'accent, non pas sur la mémorisation du savoir en tant que tel, mais bien sur son utilisation dans une situation que l'on qualifiera de plus ou moins complexe. L'approche par compétences (APC), venue tout droit du monde de l'entreprise, et notamment des politiques de formation (Ropé et Tanguy, 1994), se pose comme une autre source d'interrogations voire de difficultés pour l'enseignant. Une nouvelle approche des curricula s'impose aux enseignants dans une logique descendante. L'institution décide, à partir de 2005, de faire de la validation de certaines compétences, le cadre d'analyse global de la scolarité obligatoire. Ces compétences sont référencées dans le socle commun de connaissances et de compétences (S3C) entériné par la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École pour le premier degré et les collèges. Il sert donc de guide pour les pratiques pédagogiques, dans la mesure où depuis 2011, la validation du socle commun est un prérequis indispensable à l'obtention du diplôme national du brevet (DNB). Cette injonction ne s'applique pas à tous les niveaux d'enseignement, ce qui est un exemple parmi d'autres des juxtapositions de réformes demandées. Dans la même perspective, on peut citer les programmes disciplinaires qui n'intègrent que très légèrement cette évolution, selon le rapport sur la mise en œuvre du socle commun du haut comité à l'éducation (HCE, 2011). Ces juxtapositions ajoutent de l'entropie dans la conception des pratiques enseignantes. Cros (2009, p 32), explique cette problématique en soulignant que

« le passage de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'APC n'a jamais été véritablement pensé, ce qui fait que les enseignants bricolent avec les pratiques dont ils sont les plus sûrs et les injonctions nouvelles. (...) Les études ont bien montré qu'un des problèmes rencontrés par les systèmes était le millefeuille de réformes, sans articulation entre elles. » (Cros, 2009, p. 32)

Ce questionnement institutionnel, associé au questionnement sociétal fait de l'acte d'enseigner, non pas « un métier impossible », mais bel-et-bien un métier complexe. La problématique de la formation aux compétences sociales augmente selon nous cette complexité. Imposées subrepticement, au milieu de bon nombre d'autres missions, ces compétences paraissent « noyées » dans un ensemble éclectique d'objectifs. Corollairement, l'observation des pratiques semblent indiquer que ces compétences singulières sont reléguées au deuxième plan derrière la logique rassurante et donc toujours opérante, d'accumulation des savoirs. L'ambition consiste ici à essayer de construire du sens et de l'efficacité pédagogique autour des compétences. Cette APC, nous la concevons, comme une nouvelle perspective de

conceptualisation et d'intervention, pour ce que Tochon (1993) nomme « l'enseignant expert » et non pas seulement une contrainte supplémentaire dans l'évaluation certificative. Notre projet est de contribuer à faire avancer la réflexion autour des compétences sociales dans une analyse portée par l'APC. Il nous semble indéniable que cette approche, « porte en germe des ouvertures révolutionnaires dans le domaine de l'éducation » (Delignières, 2009, p. 5) mais que pour être exploitée, elle implique une approche nouvelle de l'élève, mais aussi des élèves en inter-action. Elle incite fortement à aller vers une compréhension de l'élève dans son milieu. Elle pousse les recherches en éducation à tendre vers des démarches praxéologiques, c'est-à-dire guidées par la compréhension clinique des sujets en activité. Ainsi, considérant l'individu comme un être social, on ne peut concevoir la construction de ses compétences dites scolaires en dehors d'un système de compétences incluant nécessairement les compétences sociales, émotionnelles, motrices et méthodologiques. Ce postulat génère un vrai bouleversement des méthodes pédagogiques (Perrenoud, 1999). Beaucoup d'enseignants et de chercheurs travaillent au quotidien pour cette cause. Nous aimerions positionner notre étude à l'interface de ces mondes scolaires et scientifiques, trop souvent éloignés (Prost, 2001).

Comme nous l'avons rappelé en préambule, nos recherches relatives aux CS, trouvent leur essence dans une interrogation propre à l'enseignant d'EPS dans son établissement : comment, au sein des enseignements d'EPS, contribuer efficacement à la construction de ces compétences ? Ces questions ont orienté nos recherches sur les travaux du laboratoire vie sportive (VS) et tout particulièrement sur ceux du groupe ISA (sous la responsabilité de Mme Lafont). C'est ainsi que notre regard s'est porté sur le courant de recherche des modalités sociales d'acquisition (motrices) et ses deux composantes principales : l'apprentissage coopératif (AC) et l'apprentissage assisté par les pairs ou Peer Assisted Learning (PAL). Chacune de ces perspectives traduit l'importance fondamentale du « travailler ensemble » pour des acquisitions, à la fois de nature disciplinaire mais aussi, méthodologique et sociale.

En outre, l'analyse des curricula révèle encore une vision fortement dualiste des apprentissages, séparant le scolaire du péri-scolaire, séparant ce qui relèverait du domaine de l'acquisition des savoirs de ce qui relèverait du domaine de l'éducation ou de l'apprentissage des savoir-être et savoir-faire, opposant les compétences disciplinaires d'un côté, aux compétences transversales de l'autre. Nous verrons que l'évolution des curricula, tend à dépasser cette vision discriminante, évoluer non sans résistances, vers une vision intégratrice de ces deux pôles.

Nous prendrons le parti de montrer que si la notion de travail de groupe, au sens généraliste, est acceptée pour sa valeur pédagogique, il est également important d'en indiquer l'intérêt pour l'intervention, d'en connaître les paramètres. Les recherches relevant du courant de l'AC mettent en avant de réels gains d'efficacité didactique associés à cette pratique, mais elles soulignent aussi qu'elle impose une structuration consciente du milieu didactique et des groupes mis en place (Gillies et Ashman, 1996 ; Johnson, D.W., Johnson R.T., Stanne, 2000). Il ne suffit pas de mettre les élèves ensemble pour faire apprendre. Notre contribution empirique principale a pour but, dans le contexte de la classe, de mettre en évidence l'importance d'une préparation des élèves aux interactions au sein de petits groupes coopératifs.

Notre travail de thèse s'organise en trois grandes parties. La première cherche à identifier les bases théoriques de notre analyse, alors que les deux suivantes mettent en avant nos contributions empiriques réalisées tout au long de notre parcours de recherche. Cette structuration est précisée et synthétisée dans les figures n°1 et n°2.

Au cours de notre première partie, nous tentons de circonscrire les différents cadres théoriques sous-jacents à notre réflexion. Dans un premier temps, nous revenons sur la notion de compétence et son corollaire pédagogique, l'APC. Nous en réalisons une analyse épistémologique dans le but de synthétiser en 2014, les éléments pouvant être considérés comme stables et constitutifs de ce concept. Nous verrons que malgré la place importante de celui-ci, notamment dans le monde de l'éducation, il n'en reste pas moins, un objet de débats et de controverses.

Dans un deuxième temps, nous interrogeons de la même façon, la notion de CS afin d'en définir les caractéristiques et d'en questionner les enjeux sociétaux et scolaires. Nous mettrons en exergue sa polysémie au regard d'une revue de littérature des taxonomies relatives à ce sujet qui nous permettra d'en proposer une définition scolaire.

Dans un troisième et dernier temps, nous nous intéressons aux interactions sociales pour apprendre afin d'isoler les apports théoriques de deux champs majeurs de recherche : l'AC et le PAL. L'analyse cherchera à établir des liens entre ces champs de recherches, les conceptions de l'apprentissage et l'APC. Ainsi, les relations entre les compétences sociales et les approches socio-constructivistes des apprentissages seront examinées.

Notre deuxième partie décrit notre première contribution empirique. Celle-ci analyse la place de l'AC et des CS dans le monde éducatif français. Pour ce faire, nous déployons nos investigations autour de trois pôles : une revue systématique des sites internet traitant de l'éducation en France, une analyse de programmes disciplinaires (EPS, Français, Histoire-

Géographie et Mathématiques) et une lecture raisonnée de projets EPS de collèges de l'académie de Poitiers.

Notre troisième et dernière partie va se centrer sur la construction d'un cadre méthodologique et pédagogique de formation aux CS. Nous tenterons, dans un premier temps de définir le cadre d'intervention et d'identifier les moyens s'offrant à nous pour agir sur ces CS. Au titre des moyens, nous montrerons, au sein du domaine scolaire, en quoi l'AC peut constituer un levier efficace sous certaines conditions. C'est à ce titre que nous réaliserons, une synthèse des structures de groupes déclinées au sein de ce cadre théorique, pour ensuite présenter le cadre d'intervention choisi dans notre recherche empirique.

Dans un deuxième temps, nous expliciterons la construction d'un outil méthodologique de catégorisation des conduites interactives individuelles et collectives dans des situations d'échanges verbaux au sein de groupes d'AC. Nous proposerons un outil synthétique propice à l'identification des attentes en matière de coopération.

Le troisième et dernier temps de notre étude sera l'objet d'une mise en œuvre d'un protocole de formation à la coopération en EPS et en Sciences Physiques (SP). Celui-ci sera construit au regard du cadre d'analyse de l'AC. Nous examinerons les effets de ce dispositif en comparant les acquis de deux classes de 4° au cours de 2 cycles d'enseignement : EPS et SP. En effet, nous chercherons à savoir, si nous pouvons affirmer que la formation aux compétences sociales permet aux groupes de collaborer plus efficacement dans la conception d'un projet collectif et ce dans une (APSA) particulière, l'acroport. De plus, les effets de la formation seront évalués en Sciences Physiques, pour la conception et la réalisation de projets collectifs de manipulations expérimentales faisant appel à une démarche d'investigation scientifique.

Figure n°1. Organisation et apports spécifiques de la thèse.

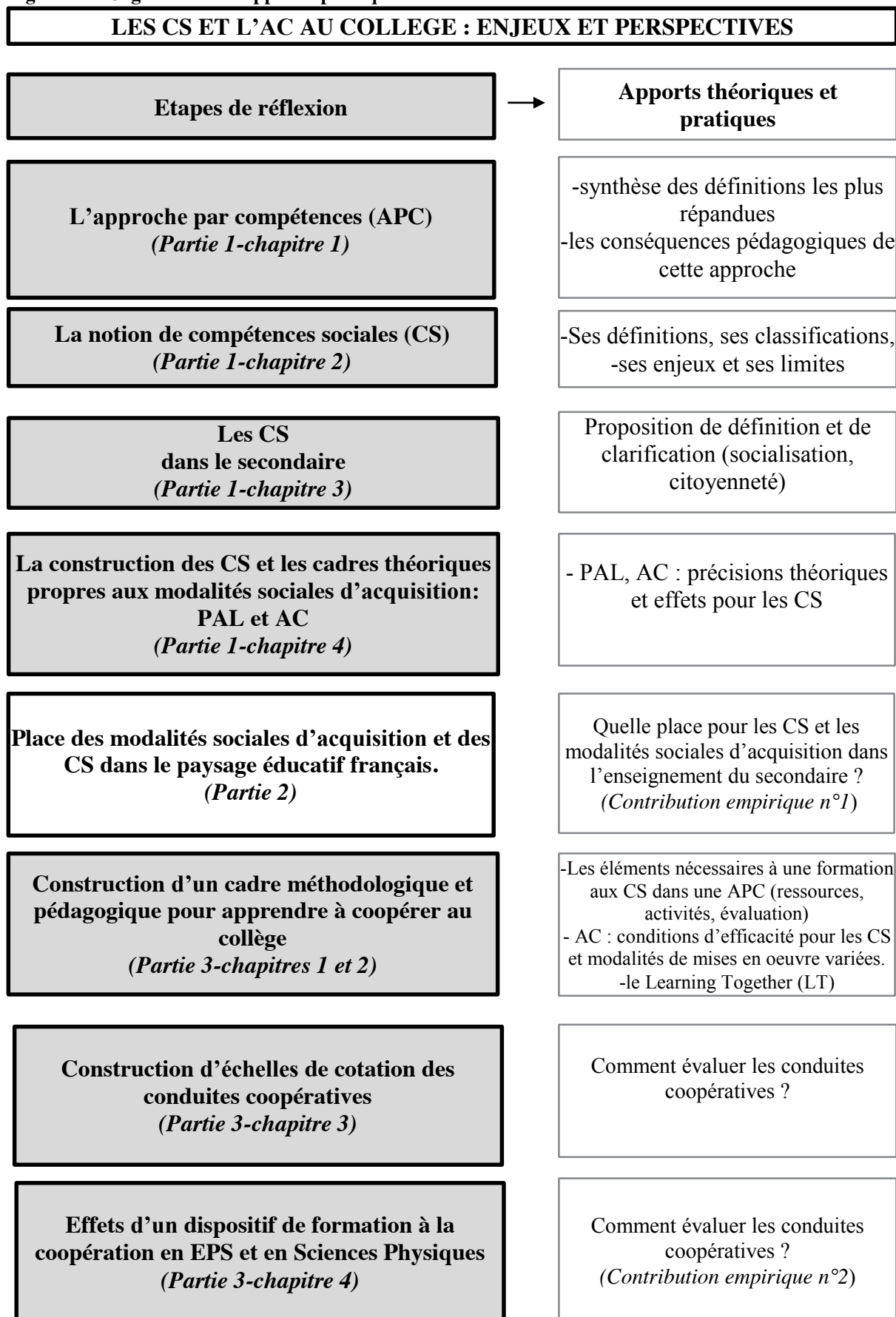
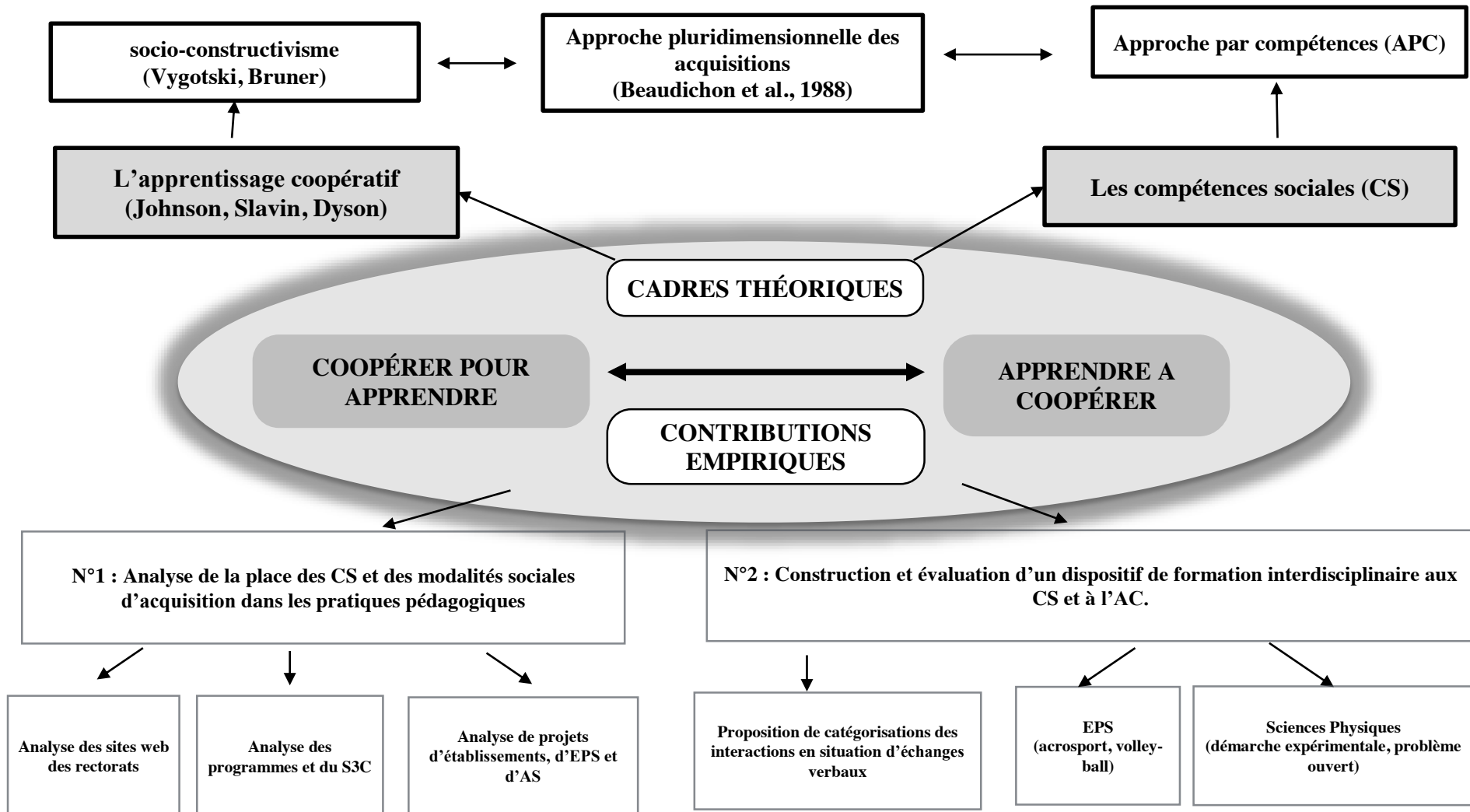


Figure de synthèse n°2. Carte heuristique du travail de thèse



PREMIERE PARTIE-CADRES THEORIQUES

« Notre mode de connaissance a sous développé l'aptitude à contextualiser l'information et à l'intégrer dans un ensemble qui lui donne sens. (...) Le morcellement et la compartimentation de la connaissance en disciplines non communicantes rendent inapte à percevoir et concevoir les problèmes fondamentaux et globaux » Morin (2012, p. 145)

I. Chapitre 1. L'approche par compétences.

L'ambition de ce premier chapitre est de positionner notre réflexion générale au cœur même de ce qui va fonder notre intervention, à savoir, la construction et la validation de compétences. Afin de placer notre analyse dans un cadre théorique précis et assumé, nous tenterons de faire le point sur les caractéristiques du concept de compétence, afin de comprendre, ce qui fait de lui un concept central aujourd'hui. Est-ce un effet de mode ? Est-ce un cadre théorique éphémère imposé par la sphère économique ou est-ce le produit d'évolutions de modes de pensée ? Notre positionnement global sera donc bien de dépasser les intuitions, les présupposés et les débats sous-tendus par cette question afin de proposer un cadre conceptuel le plus objectif possible, propice à ce qui motive notre recherche, l'efficacité pédagogique.

1.1. Analyse épistémologique du concept de compétence.

1.1.1. La compétence : un mot « éponge »

La compétence. Les compétences. Ces mots font désormais partie de notre paysage linguistique. On les emploie de façon naturelle et ce dans des contextes très différents. D'une attribution de pouvoir reconnue à une autorité publique (l'autorité compétente), à un savoir-faire reconnu donnant le droit de juger ou d'intervenir dans un domaine particulier (le juge, le technicien compétent), en passant par « la capacité de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie » (S3C, 2005) (l'élève compétent), la compétence revêt des visages très différents. Gilbert (2005) compare la notion de compétence à un mot « éponge ». Gilbert et Parlier (1992) parlent, quant à eux, d'un mot « valise ».

On évoque, tout aussi bien, la « démarche compétences », la « logique compétences », la

« gestion compétences », alors que ces formulations ne renvoient pas forcément à la même signification. La notion de compétence fait partie du langage usuel. L'adjectif « compétent » semble être utilisé dans des conditions particulières. Pourquoi ne dit-on pas de Picasso qu'il est un peintre compétent ? On dit de lui qu'il est engagé, cubiste, surréaliste mais pas compétent. Mais alors pourquoi dirait-on d'un enseignant ou d'un élève qu'il est compétent, dans la mesure où l'on peut dire de l'un ou de l'autre qu'il est fabuleux, génial, romantique, voire outrancier ? Il y a donc des ambiguïtés dans son usage sur lesquelles nous allons revenir. Le terme compétent est un mot désormais que l'on peut qualifier de courant. Et c'est peut-être là son premier handicap. On le retrouve dans le langage usuel mais souvent pour remplacer d'autres termes auparavant employés. Il englobe d'autres notions telles que savoir, savoir-faire, savoir-être, capacité, qualité, habileté. Comme l'explique Delignières (2009, p. 5), « le sens commun parvient aisément à phagocytter un concept nouveau, pour peu que son pouvoir d'évocation puisse capter quelques significations passées ». Phénomène naturel, chacun réinterprète le savoir pour se l'approprier, afin qu'il devienne ainsi une connaissance personnelle et mobilisable. La difficulté survient lorsqu'il s'agit d'utiliser cette notion courante pour réformer un système particulier incluant des centaines de milliers d'enseignants évoluant chacun dans des contextes très différents. Cette notion qui n'était pas une notion courante dans ce monde scolaire, est devenue progressivement une notion familière. Depuis le S3C (2005), tout le monde éducatif en parle quasiment au quotidien. Cependant, nous allons montrer que cette familiarité, est illusoire. Elle enferme la réflexion épistémologique pour la conception des curricula et leurs applications selon l'APC sur des débats qui sont assez éloignés des problématiques des élèves en situations d'apprentissage. Le rapport sur la mise en œuvre du socle du haut comité à l'éducation, publié en 2011, ainsi que le rapport d'information déposé par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation le 7 avril 2010, toujours sur cette mise en œuvre vont dans ce sens, en soulignant la faiblesse de l'accompagnement de sa mise en œuvre. Ces deux rapports préconisent la mise en place d'une réelle formation à l'approche par compétence et à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Notre proposition s'inscrit dans cette perspective.

1.1.2. Le monde du travail et l'approche par compétences (APC)

Crahay (2000, p. 99) décrit clairement le postulat qui semble faire l'unanimité aujourd'hui : l'APC « ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt

du monde de l'entreprise. ». Mulder (2007) a pu trouver des traces de son utilisation voilà près de 4000 ans, époque durant laquelle on identifiait déjà le double sens rémanent du mot compétence, naviguant entre l'autorité et la capacité. Cependant, dans l'histoire récente, la notion de compétence revêt un caractère avant tout professionnel et pragmatique. Dans ce cas, sa caractéristique première est bien d'être en relation directe avec des situations concrètes (Jonnaert, 2009 ; Le Boterf, 2010). Son utilisation, dans la deuxième moitié du XXème siècle est à situer en premier lieu dans le contexte du travail et tout particulièrement dans celui de la formation et le recrutement des employés. D'après Besson et Haddad (1999), il n'est pas envisageable d'aborder les notions de compétence et de qualification, sans y associer la prise en compte de l'évolution du système productif dominant. La qualification renvoie à la spécialisation, lorsque la compétence renvoie à l'adaptation face à des situations dynamiques et complexes. En tout état de cause, si on passe progressivement de la notion de qualification à celle de compétence, c'est pour permettre « un passage de la firme à la dynamique globale et vice-versa » (Boyer et Durand, 1993, p. 12). Pour Gilbert (2005, p. 4), « c'est dans les démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) que la compétence apparaît au milieu des années 1980, comme pour jeter un pont entre les études prévisionnelles et la préparation d'actions de gestion individuelle. » En effet, les années 70-80 marquent le début de l'essor des politiques de ressources humaines. Cet essor trouve sa place dans un contexte économique qui se mondialise et qui demande à ses chevilles ouvrières de nouvelles qualités, de nouvelles ressources (Besson et Haddadj, 1999). Ces dispositions sont à identifier afin de mieux former et de mieux recruter pour que corollairement les entreprises soient plus performantes. Boyer (dans Boyer et Durand, 1993) décrit ce changement de conceptualisation du monde productif. On passe d'un monde fortement mécanisé, extrêmement rigide et structuré à un monde ouvert, qui doit assouplir ses mécanismes de production. Boyer illustre cette bascule en affirmant, qu'à ce moment-là le monde passe du « fordisme » au « toyotisme ». D'une structure où l'on « déqualifie » le travail en payant les ouvriers pour les motiver face à des tâches peu attractives, on passe à une structure où chacun est rémunéré en fonction de ses compétences.

Le monde économique en pleine mutation dans les années 90, évolue globalement dans cette mouvance portée par le concept des compétences et ce autour de trois notions clefs : responsabilisation, polyvalence et autonomie (Besson et Haddadj, 1999). En 1999, le BIT (Bureau international du travail) affirmait (dans Le Boterf, 2010, p. 19) que « le niveau de compétence et la qualité de la main-d'œuvre feront de plus en plus la différence dans la course aux débouchés sur un marché mondialisé. » La sortie progressive du taylorisme engage

les pays développés sur les voies de la tertiarisation et l'innovation. Même s'il reste encore des entreprises relevant d'un mode de travail très structuré, la tendance globale est au glissement vers un management des compétences.

Les entreprises investissent désormais énormément sur leur potentiel d'innovation ainsi que sur leurs capacités d'adaptation face à des contextes économiques mouvants. Le Boterf (2010) nuance effectivement, la tendance globale. Il montre que même la nouvelle économie possède son travail à la chaîne. Cependant, nous pouvons souligner cette tendance globale qui voit les systèmes productifs des pays occidentaux évoluer vers des logiques globales où l'APC semble correspondre aux attentes du secteur économique. L'APC se positionne donc comme une réponse à la vision nouvelle de l'employé qui a évolué au gré des évolutions du système productif dominant.

1.1.3. L'APC comme produit de différents courants de pensée : d'une vision analytique à une vision systémique

Nous venons de rappeler que l'APC avait de façon récente trouvé dans le monde professionnel, un terrain propice à sa propagation mondiale. Cette diffusion trouve aussi un terreau à son développement dans des modes de pensée qui s'impose désormais à nous. La vision par compétences semble s'affirmer au coeur d'une pensée systémique. Contrairement à la vision analytique qui aime à séquencer à découper les connaissances, les qualifications les objectifs, la vision systémique s'attèle, au contraire à rassembler, à comprendre les interactions entre des éléments de nature complexe placés dans un contexte « situé ». Elle s'intéresse davantage aux savoirs, à l'anthropologie cognitive, à l'ethnométhodologie (Suchman, 1987), aux cognitions situées (Varela, 1989) et autres compétences.

Lerbet (1984, p. 29) pose le cadre de compréhension de façon très claire : « si le structuralisme a constitué les méthodes cardinales dans les sciences humaines lors des années soixante, il est devenu banal de reconnaître qu'aujourd'hui c'est le systémisme qui joue ce rôle d'organisateur dans l'approche scientifique des faits. » Il ajoute que « le substratum de cette démarche repose sur l'idée de système comme celle dite structuraliste reposait sur l'idée de structure ». Schématiquement, on peut analyser l'évolution des paradigmes de pensée sous la forme d'un passage de conceptions analytiques à des conceptions systémiques dans lesquelles l'APC trouve toute sa place. Pour Perrenoud (1993), l'approche systémique s'impose dans toutes les sciences sociales qui ont pour tâche de rendre compte des organisations et des pratiques humaines (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993). Il étend son assertion à

l'ensemble des analyses traitant des systèmes ouverts, en particulier des systèmes vivants. Notre démarche cherche à resituer l'APC dans des courants de pensée qui la dépasse. Notre volonté est bien de montrer que l'APC s'affirme comme pertinente aujourd'hui, au regard d'un contexte théorique qui prend en compte davantage la logique systémique. La notion de système va s'imposer progressivement afin de comprendre ce monde qui change (Lerbet, 1984, p. 29). Pour de Rosnay (1975, p. 93), « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ». Cette intentionnalité, chère à la phénoménologie, sera une des caractéristiques de l'APC. Une autre caractéristique de l'APC sera de voir s'exprimer des potentialités individuelles dans des situations que l'on qualifiera de complexes. Selon Mélèze (1972, p. 50-51), la notion de complexité provient de « l'incapacité que l'on a de décrire tout le système et de déduire son comportement à partir de la connaissance des comportements de ses parties ». La logique systémique cherche à penser l'individu dans sa relation particulière à la situation complexe qu'il vit. C'est bien dans cette logique conceptuelle que le concept de compétence va trouver sa pertinence et non dans la simple imposition d'un système économique qui verrait dans cette approche un nouveau moyen d'aliénation.

1.1.4. Les compétences dans le monde du travail, des débats toujours d'actualité.

La logique de gestion par compétences paraît avoir envahie les conceptions des ressources humaines et de la formation professionnelle. Comme le rappellent Wesselink, Biemans, Mulder et van den Elsen (2007, p. 41), « le concept de compétence est de plus en plus souvent employé pour (re)définir la formation et l'enseignement professionnels (FEP) ». Biemans et al. (2004) affirment que ceci s'explique par la propension de cette approche à réduire les problèmes de transition entre l'école et le monde du travail. Pour Gilbert (2005, p. 1) « de nouvelles pratiques émergent bel et bien, que ce soit en formation en rémunération, en gestion prévisionnelle des ressources humaines », mais « le changement est moins général que l'ampleur du discours peut parfois nous le laisser croire. » Que ce soit en France ou à l'étranger, on ne peut occulter les voix dissonantes autour de cette application. Mulder (2007) classe les scepticismes en trois catégories : ceux qui pensent que la terminologie existante suffisait pour former les futurs travailleurs (décrire, planifier, mettre en œuvre, évaluer), ceux qui pensent que le concept ne se développe pas tant que ça et ceux qui considèrent qu'il est difficile de mesurer le développement des compétences. Mulder (2007) identifie en Europe,

un point où se rejoint l'ensemble de ces critiques : la complexité méthodologique occasionnée par la mise en œuvre du système par compétence. Pour s'en persuader, il suffit de se pencher sur la littérature qui fustige ce concept et ses dérives. Besson et Haddadj (1999) qui s'intéressent à la gestion par compétences aux Etats-Unis et au Royaume-Unis relèvent quelques-uns de ces achoppements entre compétence et pragmatisme, et ce notamment en Angleterre. Les critiques les plus sévères viennent de Currie et Darby (1995) qui soulignent que la logique des NVQs (national vocational qualifications) n'est que « pure illusion ». Qu'elle se limite à un apport rhétorique. Cette logique a donné lieu à une mise en œuvre qui n'a touché que le secteur public. Le secteur privé ne s'est pas retrouvé dans cette gestion très complexe des compétences qui se trouvait très éloignées de la réalité. Le système a accouché d'une vision analytique très segmentée, complexe à comprendre et peu mobilisable en pratique. Nous verrons qu'en ce qui concerne la démarche du côté éducatif en Europe, les constats vont être similaires. Le S3C souffre, en tout cas en France, lorsqu'il s'agit de le faire vivre sur le terrain. Aussi, si on se réfère à la psychologie et à la sociologie du travail et des organisations, on peut se demander, avec Ropé et Tanguy (1994) si les pratiques sociales changent ou si les anciennes pratiques continuent sous de « nouveaux habillages » ?

Par ailleurs, au-delà de ces constats pragmatiques, on peut relever des dissensions, cette fois-ci conceptuelles. Une critique forte est apportée par Boltanski et Thévenot (1991) pour qui, il n'y a pas de compétence en soi. La compétence ne peut exister en dehors de la situation de travail. On doit prendre en compte, dans le même temps la situation qui fait émerger la compétence et la compétence qui permet d'y faire face. Cette dualité ne peut exister en dehors de toute singularité. On ne pourrait donc pas classer des emplois et donc des compétences puisque le parcours de chacun dépendrait tout à la fois, de l'individu et de la structure d'expression de ses compétences.

En outre, les critiques les plus dures sur cette approche sont des critiques d'ordre idéologique. Quelques sociologues engagés politiquement s'opposent massivement à la notion de compétence de par sa proximité avec la pensée économique néo-libérale. Rozenblatt (2000) voit dans l'appréciation de la compétence le fondement d'une transformation du contrat de travail et le symbole « de la rénovation des liens d'assujettissement des travailleurs aux marchés du travail ». Néanmoins, cette vision ne fait pas l'unanimité. Par exemple, du côté des représentants syndicaux, le consensus n'est pas de mise. Koebel (2006) rappelle que même la Confédération Générale du Travail (CGT) est partagée dans ce débat, en citant les propos de Bernard Thibaut (2001), alors secrétaire général de la CGT :

« Faisant référence à des critères de comportement, la notion de compétence est

potentiellement plus « riche » : elle ne réduit pas l'individu à son diplôme ou à ses certificats en tenant le plus grand compte de ses capacités à mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire (...). Mais elle est de ce fait plus subjective que celle de la qualification, plus susceptible d'interprétations dans le cadre d'une situation de subordination, plus sensible aux rapports de forces. » (Thibaut, 2001, cité par Koebel, 2006, p. 60)

En somme, l'APC est toujours l'objet de débats plus ou moins intenses mais ceux-ci ne semblent pas freiner son déploiement dans le monde du travail et de la formation professionnelle.

1.1.5. L'APC, des champs de recherche variés

Avant d'identifier les éléments qui donnent à ce concept une dimension prospective, il est nécessaire de le repositionner dans ce que nous avons défini plus avant à savoir son cadre d'analyse systémique. Pour rappel, de Rosnay (1975, p. 93) définit un système comme « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ». Le concept de compétence ne peut se concevoir en dehors d'un système particulier ayant une logique propre et donc une intentionnalité sous-jacente. C'est pour cette raison que Le Boterf (2010) pose comme prolégomènes à toute analyse, la question suivante : de quel concept de compétence avons-nous besoin ?

Ce concept porte en lui une double caractéristique. Il oscille, d'après Mulder (2007) entre d'un côté la notion de *competens* qui peut avoir le sens d'être capable ou d'être autorisé par la loi ou la réglementation et de l'autre, la notion de *competentia*, qui signifie davantage la capacité à réaliser quelque chose ou encore la permission accordée pour le faire. C'est sur le versant « capacité » que se développent désormais les études en psychologie du travail qui vont orienter notre réflexion. Gilbert (2006) isole deux grands champs de recherche sur ce domaine, celui de l'évaluation des personnes (la psychologie différentielle et les ressources humaines : qu'est-ce que la personne sait et sait faire ?) et celui des activités (la psychologie ergonomique et l'ergonomie cognitive : quelles compétences pour quelles activités ?). Gilbert (2006) complète ce panorama de recherches par les champs de l'orientation professionnelle (la psychologie de l'orientation : quelles compétences pour quel projet ?) et l'analyse psychosociale des relations individu-organisation (la psychologie sociale des organisations : quelles conduites sociales distinctives ?). Comme l'explique cet auteur, la diversité des champs de

recherche peut donner lieu à des oppositions donnant l'impression de contradictions (op.cit. p. 75). Pour les héritiers de Mc Clelland, le concept de compétence est central pour l'évaluation, alors qu'il est un concept explicatif pour les ergonomes. Et pour d'autres encore issus de la psychologie sociale, il est vain de vouloir s'en servir pour décrire les caractéristiques individuelles. Gilbert (2006, p. 75) ajoute qu'il existe aussi des confusions de genre entre « aptitude » et « trait de personnalité » venant de représentations singulières de ce concept.

Afin d'éviter de rentrer dans un catalogue de visions disparates, rappelons le travail de Jonnaert (2009) qui propose une synthèse des cadres de conception de l'APC. Il fait émerger des débats profonds sur lesquels nous aurons à nous positionner, notamment entre une vision innéiste ou culturaliste de la compétence. Notre cadre théorique socio-constructiviste nous incitera à une position mixte, où potentialité et sollicitations contextuelles seront les deux faces d'un même enjeu : la potentialité de l'individu à faire face à des situations variées.

1.1.6. Proposition de définition de l'APC

Alors même que les débats autour de ce concept sont loin d'être clos, intéressons nous à ce qui paraît déterminer la nature profonde et stable de l'APC. Pour avancer et dépasser « les accords de complaisance, les malentendus et les fausses disputes », il est indispensable d'accepter l'idée que la compétence est « un concept nomade », qui ne se fixe pas dans une théorie (Gilbert, 2006, p. 75). Malgré tout, il va être nécessaire de proposer une définition guidant notre travail de thèse.

Pour ce faire nous appuierons notre réflexion sur la définition proposée par le psychologue Leplat :

« La compétence est opératoire et finalisée. Elle n'a de sens que par rapport à l'action. Elle est apprise. On devient donc compétent par une construction personnelle et sociale qui marie apprentissages théoriques et issus de l'expérience. La compétence est structurée. Elle combine de façon dynamique les éléments qui la constituent pour répondre à des exigences d'adaptation. La compétence est abstraite et hypothétique. Elle est inobservable ; ce qu'on observe ce sont ces manifestations : comportements et performances. » (Leplat, 1991 in Masson et Parlier, 2004, p. 27-31).

Quatre caractéristiques de la compétence nous permettent de rendre compte de sa complexité : elle relève d'un processus d'acquisition réalisé en action dans des situations singulières ; elle est une construction sociale, une mise en mot d'un processus combinatoire sous-jacent. En

somme, l'APC occasionne une réflexion à mener sur quatre paramètres centraux (figure n°3) :

Tout d'abord, puisqu'une compétence ne peut se définir qu'en relation à une situation, il est nécessaire d'identifier la situation dans laquelle la compétence va devoir s'exprimer. L'APC impose d'identifier les situations dans lesquelles les individus vont devoir actualiser leur potentialité. Ne pas le faire revient à désincarner ce concept et donc à lui ôter sa nature profonde. D'après Le Boterf (2010, p. 72), on devrait parler « d'agir avec compétence » dans une situation particulière et non de compétence seule. Il est entendu que nous dissociions la notion de situation, de celle de tâche selon les définitions de Leplat et Hoc (1983, p. 50). Ce que les ergonomes nomment, la « tâche prescrite » (Leplat, 1997, p. 17), indique donc la nature du cadre d'expression de l'activité humaine. La situation exprime ce qui est fait réellement.

Corollairement, l'APC impose de définir le niveau de performance attendu. La compétence ne peut exister en dehors de l'action observée. Comme le rappelle Wittorski (1998, p. 3), « en nous inspirant des travaux de la psychologie cognitive et notamment de ceux qui portent sur les mécanismes d'attribution et d'influence sociale, nous pouvons considérer que la compétence n'est rien d'autre que l'explication sociale d'une conduite ou d'un constat de performance : c'est une « inférence causale ». Samurçay et Pastré (1995 cités par Doghri, 2008) vont dans le même sens. Pour eux, « La notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites dans le travail et pour le travail ». Cette mise en mots du réel cherche à comprendre avant tout un processus (Le Boterf, 2010, p. 103), relevant de ce que Leplat (1997, p. 17), nomme « la tâche réelle ».

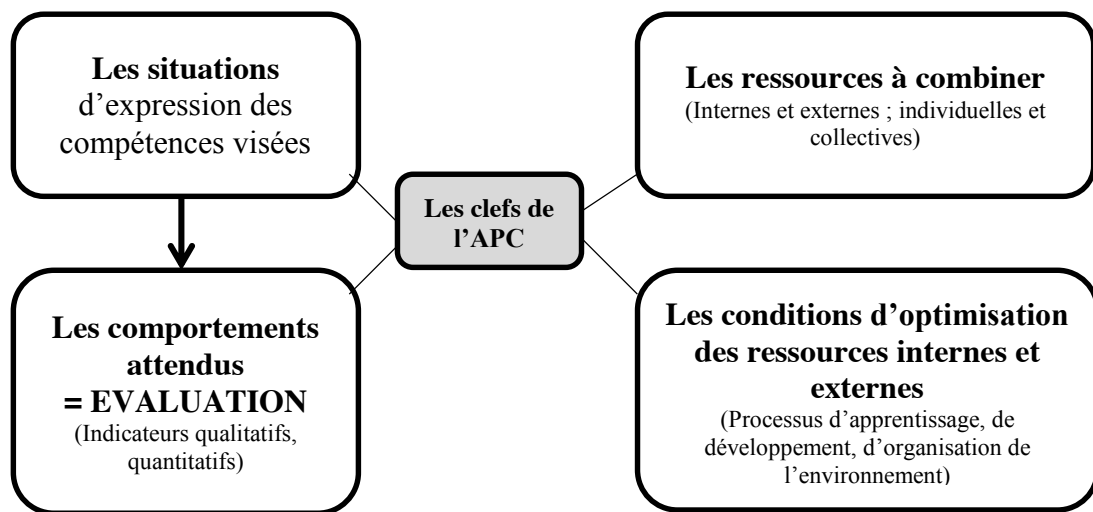
De Montmollin (1994), complète ce tableau unanime. Pour lui, la notion de compétence sert à désigner les structures hypothétiques qui sous-tendent le travail. C'est bien l'expression de ce lien particulier entre un sujet (ou plusieurs) et une situation vécue, que l'on cherche à conceptualiser.

Ensuite, elle rend incontournable l'identification des ressources à choisir et à mobiliser. Ces ressources peuvent être individuelles ou collectives. Elles peuvent être propres à un individu ou à un ensemble d'individus (ressources internes) ou disponibles dans l'environnement (ressources externes). De plus, la compétence incarne une activité qui, semble-t-il, s'organise autour d'un processus combinatoire et dynamique entre un sujet et la complexité de son environnement mais aussi entre la complexité d'un environnement et la complexité de sujets

en interaction. Pour tenter d'y voir plus clair, Le Boterf (2010, p. 107) propose une distinction entre « être compétent et avoir des compétences ». Pour lui, « être compétent : c'est être capable d'agir et de réussir (critère de performance) avec compétence dans une situation de travail (pratique professionnelle pertinente) tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources internes et externes. C'est le domaine de l'action. » Alors qu' « avoir des compétences : c'est avoir des ressources pour agir avec compétence (connaissances, savoir-faire, méthode de raisonnement, aptitudes physiques, comportementales,...) ».

Enfin, elle exige une réflexion sur les conditions d'expression et d'optimisation de cet agir avec compétences et sur la construction de ce que Le Boterf (2010, p. 111) nomme le « savoir combiner ». Cela suppose une interrogation sur les mécanismes de construction (apprentissage, développement), mais aussi sur les conditions environnementales propices à son actualisation (climat, artefacts à dispositions, organisation matérielle, spatiale, temporelle).

Figure n°3. Synthèse personnelle des éléments clefs de l'APC.



1.2. Un concept désormais incontournable dans le monde éducatif

1.2.1. Analyse diachronique de l'APC en éducation

Hirtt (2009) souligne le caractère universel de la place de l'APC dans le domaine éducatif.

Cette notion ancienne, qui se voit interrogée autour du monde de l'entreprise, dans les années 70-80, va se propager ensuite très largement au sein des discours pédagogiques (Ropé et Tanguy, 1994). Elle s'affirme comme un succès massif qui fera dire à certains auteurs qu'elle devient même une obsession (Boutin et Julien, 2000). Romainville (1996) parle, quant à lui, de « l'irrésistible ascension du terme compétence en éducation ». D'après Crahay (2000, p. 100), le « parcours de diffusion » de cette approche suivrait le schéma suivant : « émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation ». Nous allons voir que cette vision masque, malgré tout, une complexité plus grande. Dans cette perspective, revenons sur le développement des recherches autour de l'APC. Hirtt (2009) analyse le catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDO) français. Il observe que ce terme était quasiment absent de la littérature scientifique jusqu'à la fin des années 80. De 1971 à 1975, par exemple, il recense à peine 33 ouvrages de langue française comportant le vocable «compétences» dans leur titre. Il en dénombre 615 entre 2001 et 2005. Dans le même temps, l'OCDE, dès les années 90 se lance dans la sélection des compétences « fondamentales » que chaque individu se doit de maîtriser pour « participer à la vie de la société ». Elle le réalise par le projet de « définition et sélection des compétences clés » (DeSeCo) mené de 1997 à 2003. Ce dernier se concrétise notamment par les enquêtes PISA auprès des jeunes de 15 ans, dans l'ensemble des pays membre de l'OCDE (La définition et sélection des compétences clés, 2005). On voit, effectivement, une correspondance entre ce projet mené par une instance se donnant comme finalité « le développement économique » et le développement des études sur l'APC.

Jonnaert (2009) identifie deux courants principaux de recherche sur l'APC en éducation : un courant anglo-saxon et un courant francophone. Sans en définir, en détails les contenus, on peut y voir l'origine de certaines confusions encore d'actualité. Pour lui, le courant francophone se distancie du comportementalisme américain et de la linguistique de Chomsky. Il œuvre principalement, dans les sciences de l'éducation. Un certain consensus émerge sur une ossature particulière de la compétence, avec notamment l'idée qu'elle représente un ensemble de ressources, que le sujet peut mobiliser, pour traiter une situation, avec réussite. Ce courant prend ses distances, vis-à-vis des conceptions antérieures. Tout d'abord, les ressources mobilisées ne sont pas exclusivement cognitives. Ensuite, l'activité humaine ne peut se concevoir qu'en situation contextualisée et finalisée et non dans une suite de tâches

désincarnées. Enfin, la performance ne se confond pas avec la compétence, ce qui pose clairement la distanciation au regard du behaviorisme américain.

Cette description sommaire de ces courants permet, tout au moins, de montrer que le développement du concept de compétence a pris des orientations particulières au gré des cultures et des recherches. Ce parcours n'est pas rectiligne. Les critiques les plus acerbes (Crahay, 2000, 2006 ; Hirtt, 2009, 2012) soulignent la concomitance entre nature du système productif dominant et la nature des pédagogies mises en valeur. Pour Crahay (2006, p. 98), « le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences correspond à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et à une mutation de la conception du travail dans le monde des entreprises ». Hirtt (2009) montre que la vision de l'individu par le prisme de ses actions et donc de ses performances rejailit sur les visions pédagogiques qui voient leurs regards passer du contenu à transmettre à des capacités d'action à développer. Cette prévalence du résultat individuel viendrait, d'après Bosman et al. (2000) de l'influence de la pédagogie par objectifs (PPO), elle-même inspirée du behaviorisme et du cognitivisme.

En outre, nous émettons l'hypothèse que l'APC s'impose dans un contexte où la place de l'éduqué, mais aussi du savoir sont fortement questionnées. Aussi, avec Tardiff et Akkari (2006) nous soulignerons que la pédagogie par compétences a pour ambition première de lutter contre la fragmentation des connaissances et des apprentissages. C'est ce genre de danger que Decroly et d'autres acteurs de ce que l'on appelle toujours aujourd'hui, « l'éducation nouvelle » voulaient déjà éviter. Sa pédagogie par centres d'intérêt, en est un exemple. Si la société du début du XX^{ème} siècle n'imposait pas ce genre de discours comme indispensables, nous pensons, effectivement, que le XXI^{ème} siècle, met en lumière indubitablement, le développement de ce que Morin (2012) nomme la pensée complexe. C'est dans cette perspective que l'APC questionne la pédagogie contemporaine.

1.2.2. Analyse synchronique de l'APC en éducation

La société du XXI^{ème} siècle impose de nouveaux défis à l'école. Cette société change et avec elle la place et le statut de la connaissance. On voit aussi une mutation du maillage relationnelle entre individus. Il change à la fois d'échelle mais aussi de forme. La relation sociale dans ce grand village, qu'est désormais le monde au temps de « l'ère planétaire » (Morin, 2003), induit des modes de relation aux autres et aux savoirs nouveaux. Ils sont

porteurs d'espérance mais aussi d'excès. L'APC se positionne dans ce nouveau paysage dans lequel les qualités d'adaptation deviennent de plus en plus fondamentales. La capacité à s'adapter au complexe semble supplanter le stockage inerte de connaissances. D'après la définition et la sélection des compétences clés de l'OCDE (2005) :

« La mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance. (...) Dans ce contexte, les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis. » (OCDE, 2005, p. 6)

La discrimination se fait désormais entre ceux qui ont les outils, les compétences requises pour cette société dynamique et ceux qui en sont éloignés pour diverses raisons. Certaines compétences s'affirment comme des ressources indispensables à la réussite professionnelle, scolaire voire personnelle des individus. C'est le cas des compétences sociales (CS).

Chanlat (2003) illustre comment le monde de l'entreprise fait de l'intelligence émotionnelle et relationnelle la garante de l'efficacité de ses cadres. Son évaluation conditionne même parfois leur recrutement. Différents chercheurs montrent, à l'instar de Shoda, Mischel et Peak (1990), le rôle fondamental joué par les qualités sociales et émotionnelles de l'individu dans sa réussite personnelle et professionnelle. Aussi, comme la vie n'est pas une école, il revient à l'école de préparer cette nouvelle vie (Reboul, 1980). De fait, la notion même de compétence sociale trouve une place prépondérante dans cette société où la vie en réseau et l'adaptabilité sont des qualités affirmées comme indispensables. Nous reviendrons sur cette allégation mais cette révolution de la place du savoir et de l'individu dans la société questionne les pratiques éducatives. A l'instar des enquêtes internationales, on interroge les pays et leurs pédagogies en termes de performance mais, par-dessus tout, « ce qui est en jeu, c'est aussi la place qu'on laisse à l'individu. Au cœur de l'APC, il y a le statut de l'élève qui est positionné au cœur des apprentissages » (Develay, 2009, p. 32). Pour Crahay (2006, p. 100),

« Aujourd'hui encore, beaucoup d'élèves donnent la preuve qu'ils maîtrisent des connaissances mathématiques et/ou scientifiques pour réussir les épreuves scolaires, mais ne les mobilisent pas pour résoudre un problème de la vie quotidienne. Plus grave, il semble que la plupart des enfants et des adolescents développent leurs réflexions personnelles en rupture avec la formation qu'ils reçoivent à l'école. » (Crahay, 2006, p. 100),

L'APC se positionne dans ce paysage contemporain qui impose de nouveaux modes de relation à la connaissance et aux autres, faisant écrire à Delignières (2009, p. 5) :

« Je suis pourtant persuadé que le concept de compétence porte en germe des ouvertures révolutionnaires dans le domaine de l'éducation. C'est-à-dire qu'une fois compris, intégré et opérationnalisé dans la pratique, il doit logiquement déboucher sur de nouvelles manières de faire, de concevoir l'utilité de l'école et la formation des enseignants. » (Delignières, 2009, p. 5)

1.3. Un concept dont l'identité et le statut font encore débat dans le monde éducatif

1.3.1. L'APC : une mise en œuvre difficile

Comme l'indique le rapport 2011 du haut comité de l'éducation (HCE) quant à la mise en œuvre du socle commun, en France la lecture des programmes disciplinaires du secondaire montre une hétérogénéité massive face à la prise en compte du socle commun. Le rapport du HCE de 2012 va plus loin et affirme que « Le socle commun a suscité incompréhensions et résistances qu'il est nécessaire de surmonter pour atteindre l'objectif assigné. ». Il fait le point sur les critiques majeures qui lui sont faites. Pour certains, ce socle corrobore l'« abaissement des exigences et un appauvrissement culturel (rapport HCE, 2012, p. 3). Les rapporteurs soulignent que tel n'est pas l'objectif mais que l'insistance faite autour des fondamentaux, a pu porter à confusion. D'autres critiquent le peu d'ambition émergeant de cette approche. Ce socle nuirait à l'excellence. Enfin, le socle est assimilé par beaucoup d'enseignants à son outil de validation, à savoir le livret personnel. Ce dernier est « considéré par les enseignants comme une « usine à cases » et peu compréhensible par les élèves et leurs parents ». Le rapport ajoute que la réforme constituée par le socle commun serait vidée de son sens si elle se réduisait à cocher au dernier moment les différentes cases du livret ». Il rappelle que « la validation de la maîtrise du socle n'est en effet qu'un aboutissement, et l'acquisition des compétences du socle est avant tout une question d'enseignement ». L'objectif n'est pas de « conduire à une évaluation standardisée d'apprentissages mécaniques ou à un émiettement des savoirs ».

La difficulté de cette réforme tient tout d'abord, comme le suggère le rapport, à un problème

de clarté et de combinaison de logiques simplement juxtaposées. Adosser une logique de savoirs disciplinaires à une APC identifiant des compétences globales souvent décontextualisées ne permet pas une lecture aisée. Il semble qu'un travail non seulement de simplification mais surtout de concordance entre ces deux logiques s'impose. La lecture des programmes disciplinaires du premier et du second degré, au regard du S3C, illustre cette superposition de logiques dont la synthèse demande un effort considérable d'analyse. Cette lecture montre à quel point les programmes et le socle, au-delà des intentions sont écrits avec des cadres théoriques dissemblables.

Par ailleurs, on peut relier à ces difficultés, des dissensions de points de vue sur cette question des compétences. Cette diffusion conceptuelle se heurte à des visions très différentes des missions propres à l'Ecole. Elle met au jour des postures idéologiques contradictoires.

1.3.2. Les compétences et les savoirs

Selon certains, instruire et transmettre des savoirs serait en contradiction avec la volonté d'éduquer, c'est à dire transmettre des valeurs. Pour sa part, Rey (2007, cité par Hirtt, 2009, p. 17) fait apparaître combien le socle de compétences de la communauté française négligent l'importance de faire acquérir les savoirs routiniers avant même de pouvoir penser à développer des compétences. Il dit en ces termes que :

« dans les Socles de compétences (...), tout se passe comme si les auteurs avaient considéré que l'acquisition des procédures élémentaires allait de soi et qu'il était inutile de les rappeler : c'est ainsi que la maîtrise des opérations arithmétiques élémentaires n'est pas mentionnée explicitement. Le texte passe le plus souvent directement à la mise en œuvre de ces procédures de base dans des situations dans lesquelles il s'agit de reconnaître l'opportunité de leur usage. Rey (2007, cité par Hirtt, 2009, p. 17) »

Il existerait un antagonisme entre compétences et savoirs. Les compétences seraient la victoire d'une vision utilitariste des missions de l'Ecole, ne répondant qu'à des impositions du monde de l'entreprise en termes de perspectives d'employabilité. En quelques sortes, ce serait la fin d'une culture désintéressée, ne répondant qu'à des velléités d'épanouissement de l'individu. Hirtt (2009) va jusqu'à titrer « l'approche par compétences ou la négation du savoir ».

Sur le même registre de l'antagonisme supposé entre compétence et savoir, Hirtt (2009) relève au sein des discours une proximité avec le monde de l'entreprise. La compétence réduirait l'éducation à une préparation à l'employabilité, à l'adaptation des individus, des futurs

travailleurs, au marché du travail. De Ketele (cité par Jadoulle et Bouhon, 2002) dit à ce propos que « c'est en effet le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle ». En outre, Perrenoud (2000) affirme qu'il serait « réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique ». Il nuance simplement cette dépendance en expliquant qu'elle est davantage :

« une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain. »
(Perrenoud, 2000, p. 7)

Cependant, comme le met en évidence Perrenoud (1997), l'approche par compétences ne rejette ni les contenus, ni les disciplines mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre. En effet, il rappelle qu'il n'est pas utile d'être savant sans être compétent. Il n'est donc pas question de choisir entre connaissances et compétences mais bien de réfléchir à comment faire en sorte que ces connaissances soient utilisées en situation afin qu'elles deviennent de réels pouvoirs d'action, en un mot des compétences. L'idée centrale de l'APC est bien d'éviter de faire acquérir ce que Crahay (2006) nomme des « savoirs inertes », mais bel-et-bien, des ressources au service de la réflexion et de la résolution active de problèmes de diverses natures. Romainville (2009, p. 11) rappelle à ce titre les propos d'Alain qui disait que « savoir, et ne point faire usage de ce que l'on sait, c'est pire qu'ignorer ». Romainville (2009, p. 11) affirme donc une vision heuristique de la compétence, en suggérant que « la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir : aider l'homme à penser le monde et à y agir » ; Pour lui, compétences et savoirs sont « les deux faces d'une même pièce ».

Il semble en tout cas qu'un travail important reste à accomplir puisque même le HCE (2012) indique que « pour éviter une interprétation utilitariste du socle qui négligerait sa dimension culturelle, il peut être utile de revenir à la distinction opérée par la loi entre connaissances et compétences. La future loi devra en tout état de cause apporter les clarifications nécessaires ». Ceci affirme bien qu'un vrai effort épistémologique reste à mener afin de donner à ces postulats théoriques, une légitimité pragmatique.

1.3.3. L'APC et le questionnement des méthodes pédagogiques

La construction ou la reconstruction des programmes scolaires occidentaux dans une APC passe nécessairement par un questionnement du paradigme épistémologique des connaissances qu'il sollicite. Jonnaert (2009, p. 64) souligne qu'on ne peut faire l'économie d'une clarification de ce cadre de conception qui indubitablement doit permettre de repenser les pratiques pédagogiques. Ce questionnement doit contribuer à faire la lumière sur les liens tacites entre « compétences et socioconstructivisme ». Pour lui, « l'école est donc le plus souvent un carrefour de paradigmes épistémologiques de la connaissance qui sont parfois contradictoires entre eux ». Il classe ces cadres nombreux au sein de deux catégories relevant de deux hypothèses opposées : l'hypothèse ontologique et l'hypothèse constructiviste. Pour l'hypothèse ontologique, « les connaissances sont transmises à l'individu », alors que pour l'hypothèse constructiviste, c'est « le sujet lui-même qui construit ses propres connaissances ». Joannert et Vander Borgh (1999 cité par Jonnaert, 2009, p. 71) proposent, dans cette perspective le modèle socioconstructiviste et interactif (SCI) se basant sur des concepteurs majeurs sur lesquels nous reviendrons, à savoir Vygotski mais aussi Piaget. Le modèle proposé, qui reflète une vision contemporaine de l'épistémologie des connaissances est construit autour de trois apports centraux de la vision adaptative de Piaget : les dimensions à la fois constructiviste, interactive mais aussi sociale.

Tout d'abord, la dimension constructiviste du processus d'appropriation et de construction des connaissances par un sujet (Piaget, 1969, p. 45). Jonnaert (2009, p. 71) va dans le sens de l'idée défendue par différents auteurs (Rey, 1996 ; Le Boterf, 2010) : « le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre ».

Ensuite, la dimension interactive clarifie la relation entre l'apprenant et son objet d'acquisition. Les constructivistes s'opposent à la vision dualiste de l'apprentissage qui verrait un contenu externe venir modifier, dans une relation à sens unique, le « contenu interne » du sujet. A cette vision cognitiviste dogmatique, se voit opposée une vision « dualiste et réflexive ». Cette vision s'actualise dans un rapport pragmatique au contenu à assimiler qu'il soit formel ou réel. C'est donc bien dans une pratique « médiée » par une pratique réflexive à construire que l'apprentissage constructiviste va se déployer.

Enfin, la dimension sociale, portée par le socio-constructivisme de Vygotski, mais aussi par les néo-piagétien. Cette dimension, qui va soutenir notre travail de thèse est sans doute la

dimension la plus difficile à intégrer dans les pratiques pédagogiques, alors qu'elle est le corollaire de la dimension interactive. Elle place les procédures d'acquisition dans une situation socialement située. Et pourtant, nous verrons que si les pédagogies actives sont encore rangées dans la catégorie des « pédagogies nouvelles », ce n'est pas sans raison. Un vrai questionnement se pose quant à la formation des enseignants sur ce versant pédagogique. Pour Piaget (1969, p. 18), « La pédagogie est comme la médecine : un art, qui s'appuie, ou devrait s'appuyer, sur des connaissances scientifiques précises. »

Hattie (2009), dans sa revue de littérature des méthodes performantes pour faire apprendre fait voler en éclat ce cliché. Il y a des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres et ces méthodes s'apprennent. Aussi, on peut raisonnablement penser que pour que la pédagogie par compétences soit adoptée, il est nécessaire qu'elle apporte des preuves de sa « plus-value » pédagogique. Ceci-étant, mis à part les débats sur les méthodes d'acquisition de la lecture en cours préparatoire (CP), il semble que l'attention ne soit pas réellement tournée vers la rationalisation des outils pédagogiques favorisant l'acquisition efficiente. Assez globalement, note Hattie (2009), les pédagogies sont choisies par tâtonnement, en fonction de critères subjectifs d'efficacité. L'APC ne semble pouvoir entrer réellement au cœur des pratiques pédagogiques qu'à la condition d'un réel questionnement des méthodes pédagogiques. Gageons que l'APC et sa proximité avec le socio-constructivisme (Jonnaert, 2009) offrent un cadre fertile de réflexion pour cette voie nouvelle s'ouvrant pour la formation des enseignants.

1.3.4. L'APC et les tâches complexes

La démarche décrite ci-avant en termes de formation et d'évaluation, impose d'admettre le postulat de base de l'APC : « Il y a compétence lorsque le sujet est en mesure de mobiliser des ressources dans une tâche originale et complexe (Bain in Dolz, Ollagnier, 1999). Pour Gérard (2009, cité par Luisoni et Monnard (2012, p. 1), être compétent, c'est gérer l'inédit s'il survient. De fait, vouloir faire de l'évaluation de compétences revient à dissocier les tâches simples des tâches complexes. Pour ce faire, nous nous référons à Roegiers (2003) qui montre qu'une tâche est compliquée si elle mobilise des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Une tâche est complexe si elle combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. Corollairement, nous entendons, par tâche simple, une tâche mobilisant un nombre réduit de savoirs ou de savoir-faire nouveaux. On peut l'associer à ce qu'on appelle, communément, un exercice d'application.

Tableau 1: Définition des natures de tâches (à partir des travaux de Roegiers, 2003)

	Tâche simple	Tâche compliquée	Tâche complexe
Description	mobilisant un nombre réduit de savoirs ou de savoir-faire nouveaux	mobilise de nombreux savoirs et des savoir-faire nouveaux	combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois mais de façon séparée
Exemple	Exercice d'application	Suite d'exercices d'application	Problème ouvert

La situation complexe nécessite de la part de l'élève une production elle-même complexe. Pour Scallon (2004), l'enjeu ici et c'est un défi de taille, est de créer « de toute pièce » des tâches assez complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources. De plus, l'évaluation de ces situations impose une posture de prudence et de modestie : « Comme il n'est pas possible de vérifier le comportement d'un individu dans toutes les situations relevant de l'exercice possible d'une compétence, l'évaluation de celle-ci est toujours à la fois diagnostique et pronostique. (...) Les compétences d'une personne ne cessent d'évoluer par l'enrichissement des ressources et des combinaisons de celles-ci avec l'activité reconnue comme efficace. » (Chauvigné, Demillac, Le goff, Nagels, Sauvaget, 2008, p. 3). Chauvigné, Demillac, Le goff, Nagels, Sauvaget (2008, p. 3) développent leur propos, en identifiant les conséquences que cela implique sur l'évaluation des compétences :

1. La performance peut être un des indicateurs de la compétence mais elle ne suffit pas à l'attester;
2. Attester la compétence suppose de confronter une personne à plusieurs situations (réparties dans le temps) relevant du même ensemble de situations qui délimite l'exercice de cette compétence. Cela présuppose d'avoir défini précisément le domaine de pertinence de la compétence;
3. La compétence ne peut être attestée que dans la mesure où il est possible de vérifier que les conduites adaptatives restent efficaces quand les paramètres de la situation varient ou lorsque l'activité se déploie dans une situation du même type dans un autre environnement;
4. Toute évaluation porte sur un état estimé de la compétence mais peut s'appliquer aussi à son potentiel de développement;
5. L'évaluation d'une compétence, en termes de certification doit pouvoir spécifier les ressources et les combinaisons minimales à constater.

1.3.5. L'APC et les curricula en France et en Europe, une vision nouvelle des parcours de formation des élèves.

Selon le rapport Fauroux (1996),

« L'institution est habile à définir des programmes et à faire passer des examens ; elle est apparemment peu soucieuse de définir ce qu'il faudra toujours savoir quand les savoirs des programmes seront depuis longtemps, dans la plupart des cas, oubliés » (Fauroux et Chacornac, 1996 p. 59).

Cette affirmation semble quelque peu questionnée à la lecture du Rapport HCE (2012, p. 6) : « Comme c'est le cas dans la plupart des pays développés, l'Union européenne a défini en novembre 2005 un cadre européen des « compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » qui doivent permettre « l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi ». Nous allons montrer que les institutions internationales et nationales accordent désormais une place centrale aux curricula.

« Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée. Par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissages organisés en cursus. » (Forquin, 1984 cité par Monchatre, 2008, p. 4)

On peut situer avec Chamel, (2009, p 6), l'an 2000 comme point de départ d'une réflexion internationale autour de la sélection des compétences clés : « C'est au Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000, ou plus précisément dans le Cadre d'action (World Education Forum, 2000) adopté lors de cette conférence, que se dévoile pour la première fois à l'échelle planétaire le concept de *life skills*, que nous traduirons en français par « compétences de la vie ».

Dans cette stratégie internationale dite de Dakar, le parlement Européen, se fixe simultanément en 2000, l'ambition de faire de l'Union européenne l'économie du savoir la plus dynamique et la plus compétitive du monde. C'est la base de ce qu'on appelle, la stratégie de Lisbonne. C'est dans cette perspective que les différents travaux de l'union européenne vont orienter les politiques nationales d'éducation.

Cette mouvance institutionnelle se concrétise par la première classification internationale, éditée en 2003, par l'UNICEF, l'OMS, la Banque Mondiale et l'UNFPA (2003). Celle-ci se

décompose en trois catégories :

1. Les aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles.
2. Les aptitudes à la prise de décisions et à la réflexion critique.
3. La capacité d'adaptation et gestion de soi

D'autres taxonomies voient le jour, comme celle issue du programme de Définition et de Sélection des Compétences-Clés (DeSeCo) initié par l'OCDE en 1997. Il a pour objectif de définir un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences-clés nécessaires pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société. Ce travail aboutit à une nouvelle classification en trois points OCDE (2005)

La définition et la sélection des compétences clés :

1. Se servir d'outils de manière interactive

A. Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive. B. Utiliser le savoir et l'information de manière interactive. C. Utiliser les technologies de manière interactive

2. Interagir avec des groupes hétérogènes

A. Etablir de bonnes relations avec autrui. B. Coopérer, travailler en équipe.
C. Gérer et résoudre des conflits

3. Agir de façon autonome

A. Agir dans le contexte global. B. Elaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels. C. Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

On voit bien que depuis les années 1990-2000, les instances internationales se sont lancées dans une recherche d'identification de ce que l'on nomme les « life skills », les compétences nécessaires dans la vie des citoyens. Ces travaux ont donné lieu à la construction de nombreuses taxonomies se démarquant des premières productions américaine des années 60, extrêmement compliquées. Plus récemment, on peut lire, sur le site de l'UNICEF (site consulté le 30 octobre 2013, http://www.unicef.org/french/lifeskills/index_whichskills.html), qu'« il n'existe pas de liste définitive des compétences nécessaires dans la vie courante. Nous mentionnons donc-ci dessous les compétences psychosociales et interpersonnelles que l'on considère généralement comme importantes. Le choix des compétences et leur degré d'importance varieront en fonction de la question et du contexte local ». Une classification est

proposée identifiant trois compétences essentielles à la vie courante :

1. Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles : Aptitudes à la communication interpersonnelle, Aptitudes à la négociation/refus, Coopération et travail d'équipe, Aptitudes à la mobilisation.
2. Aptitudes à la prise de décisions et à la réflexion critique : Prise de décisions, règlement de problèmes, Réflexion critique
3. Capacité d'adaptation et gestion de soi : Renforcement du locus de contrôle interne, Contrôle des sentiments, Gestion du stress.

Dans la même perspective, notons que le parlement européen (2005) identifie huit compétences clés à faire acquérir pour « une société européenne de la connaissance » :

1. la communication dans la langue maternelle
2. la communication en langues étrangères
3. la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies.
4. la compétence numérique
5. apprendre à apprendre
6. les compétences sociales et civiques.
7. l'esprit d'initiative et d'entreprise
8. la sensibilité et l'expression culturelles

L'Europe et avec elle la France cherchent à préciser les parcours de formation de ses jeunes concitoyens. Nous pouvons affirmer que cette politique est menée conjointement avec le milieu scientifique. A ce titre, le concept de compétence est précisé par le parlement européen (2006). Il propose de définir une compétence comme « une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. ». Il est ajouté que les compétences clés identifiées sont « interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. »

On voit bien comment les discours sur les compétences, identifiés plus avant, ont guidé, cette réflexion institutionnelle. On y parle là aussi de façon centrale, de réflexion critique, de choix.

En tout état de cause, Schneider et Stern (OCDE, 2010, p. 74) montrent que de nombreux spécialistes de l'éducation s'accordent aujourd'hui à penser que le but ultime de l'apprentissage et de l'enseignement dans différentes matières consiste à acquérir une « expertise d'adaptation » (Hatano et Inagaki, 1986 ; Bransford et al., 2006), c'est-à-dire la capacité à appliquer des connaissances et compétences acquises de manière significative avec souplesse et créativité en fonction des situations rencontrées. Cette notion s'oppose, effectivement, à celle d'« expertise de routine », c'est-à-dire la capacité à réaliser rapidement des tâches scolaires types, sans erreur mais sans comprendre.

La « logique curriculaire » qui se met en place dans les pays développés, depuis les années 90, se construit clairement dans un rapport étroit entre discours institutionnel et discours scientifique. Les parcours de formation proposés sont construits autour d'une APC, structurée par des discours scientifiques majoritairement socio-constructivistes. Ces curricula cherchent à engager les élèves et a fortiori les enseignants vers des apprentissages de haut niveau, recherchant l'acquisition de connaissances en action, construites et mobilisées pour permettre aux individus de pouvoir faire face à des contextes mouvants et complexes.

Corollairement, le ministère de l'éducation national français engage son enseignement vers cet objectif en déclinant le texte de l'union européenne pour une application nationale. Aussi, d'après le site internet du ministère de l'éducation nationale en France, le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (site consulté le 20/08/2013, <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>). Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Notons qu'un nouveau socle commun est en préparation. En effet, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République annonce dans son article 13 ce nouveau socle commun. Le conseil supérieur des programmes propose, dans son projet de réforme du 8 juin 2014, de l'intituler désormais « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (S4C). Cette proposition récente doit s'appliquer pour la rentrée 2016. Il reste donc encore à l'état de projet mais il indique que l'APC reste un cadre de structuration très fort des curricula éducatifs. Y est désormais ajoutée une nouvelle dimension, à savoir, celle de culture. Il conviendra de s'intéresser à cette

nouveauté lorsque ce texte se verra davantage précisé.

D'après le rapport 2011 du HCE (HCE, 2011, p. 5) sur la mise en œuvre de ce socle commun en France (http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/116.pdf),

« il semble que notre pays ait pris conscience qu'il doit élever significativement le niveau moyen des performances de ses élèves et élargir la base de son élite s'il veut répondre aux défis économiques et affermir la cohésion sociale. Cet objectif constitue pour la scolarité obligatoire du XXI^{ème} siècle une ambition équivalente à celle que Jules Ferry nourrissait pour l'école primaire du XX^{ème} siècle lorsqu'il rendit l'instruction gratuite et obligatoire. »

Ce rapport enchaîne en affirmant que si le socle est défini en termes de compétences, c'est afin de mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis, à l'École et dans la vie. Cet accent mis sur les compétences est d'autant plus nécessaire que « les résultats obtenus lors des différentes enquêtes de PISA montrent que les élèves français réussissent très correctement les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer une tâche dite « complexe » ». Ce rapport du HCE engage l'ensemble des disciplines à travailler dans cette voie. La demande officielle est claire : il est indispensable de penser les programmes en termes de compétences et de situations complexes. La tâche n'est vraisemblablement pas si facile puisque dans le dernier rapport du HCE, la même requête est réitérée.

En somme, il semble évident que les compétences prennent une place nouvelle et massive dans les politiques éducatives. Cependant, affirmer que cette démarche diffuse au cœur même des pratiques reste à démontrer. Des freins persistent encore pour tendre vers une application effective de cette démarche en France. En outre, la dynamique globale d'évolution semble être en marche et il incombe aux chercheurs, aux politiques et aux praticiens de trouver un terrain d'entente afin de permettre à l'apprentissage des élèves de gagner en efficacité à la lumière des avancées scientifiques. Il en va de la réussite des parcours de formation.

1.3.6. Les piliers de l'APC en éducation

La place des compétences dans les discours en éducation est une réalité incontestable. S'il reste des débats quant à leur nature, on ne peut que constater sa présence massive dans les politiques publiques d'éducation. Au-delà des discussions idéologiques portant sur la promiscuité entre monde économique et monde éducatif, on se trouve face à un défi

praxéologique, cherchant à œuvrer pour une mise en place concrète et efficiente de cette APC. En effet, il nous semble, avec Romainville (2009, p. 11) que l'approche par compétences « vise à sortir de trois impasses auxquelles le modèle transmissif avait conduit l'école et dont tout enseignant lucide pouvait faire l'expérience » : la superficialité des apprentissages donnant lieu à une évaporation rapide des savoirs, le manque d'intégration des savoirs empêchant les élèves de se servir de connaissances dans d'autres contextes et des lacunes persistantes dans des acquis de base, comme le montrent les tests PISA.

En outre, pour tendre vers ces objectifs, il est indispensable de clarifier et d'uniformiser la définition de l'APC entre programmes scolaires et S3C, afin de dépasser le constat d'échec évoqué dans le rapport du HCE de 2012 au sujet de la mise en œuvre de ce socle commun (S3C).

L'état actuel de la réflexion scientifique permet pourtant de dégager un sens relativement précis et univoque du concept de compétence. Dans la partie précédente, nous avons dégagé quatre pans essentiels de l'APC qui peuvent se transférer dans le monde de l'éducation. Pour mettre en œuvre une réelle APC dans le monde scolaire, il est nécessaire d'identifier :

-Les situations dans lesquelles les élèves vont devoir exprimer leur « agir avec compétence ».

-Les indicateurs qualitatifs et/ou quantitatifs permettant de reconnaître les compétences visées.

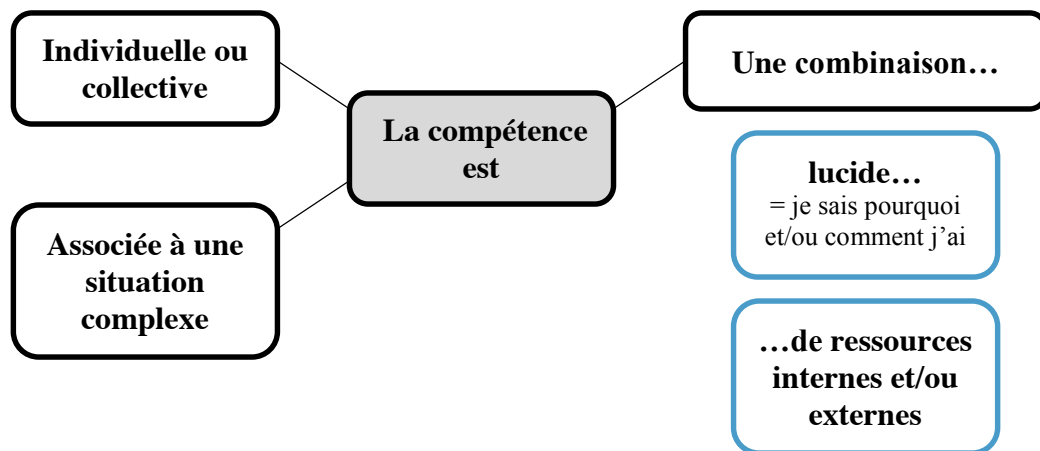
-L'ADN des compétences recherchées. A ce titre, nous précisons notre vision par l'analyse de Legendre (2008). Celle-ci est précisée dans le tableau n°2.

Tableau n°2. Principales caractéristiques de la compétence (Legendre, 2008)

Quelques caractéristiques clés de la notion de compétence	Quelques éléments d'explicitation de ces caractéristiques
<i>La compétence ne se donne jamais à voir directement</i>	Elle ne peut être appréhendée à partir de ses seules manifestations observables, mais réfère plutôt aux structures hypothétiques qui sous-tendent l'action.
<i>La compétence est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce</i>	Elle est indissociable de l'individu qui la porte et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle conduit donc à placer l'individu au centre de l'analyse, mettant l'accent sur ce qui se passe dans la tête de la personne lorsqu'elle agit dans un contexte déterminé, plutôt que sur ce qui est requis par la tâche.
<i>La compétence est structurée de façon combinatoire et dynamique</i>	Elle ne réside pas dans la somme des éléments qui la composent mais dans leur organisation dynamique. Ainsi conçue, elle présente à la fois une structure générale permettant de guider l'action spécifique et une combinatoire particulière de ressources, tant externes qu'internes, à travers laquelle cette structure s'actualise dans un contexte donné.
<i>La compétence est construite et évolutive</i>	Elle ne doit pas être appréhendée comme un objet statique mais comme un processus dynamique en constante évolution, cette évolution étant fortement liée au contexte dans lequel elle s'effectue et à la reconnaissance dont elle fait l'objet.
<i>La compétence comporte une dimension métacognitive</i>	Elle suppose une compréhension de la situation, mais aussi une compréhension de la manière dont on s'y prend pour être efficace. La dimension métacognitive de la compétence donne à voir le rôle heuristique que les savoirs davantage formalisés sont appelés à jouer dans la pratique.
<i>La compétence comporte une dimension à la fois individuelle et collective</i>	La compétence est socialement située et comporte donc une double dimension individuelle et sociale ou collective. Si les compétences individuelles contribuent à la compétence collective, celle-ci se développe à son tour à la faveur d'une amélioration constante des compétences individuelles.

Aussi, dans la continuité de cette synthèse, nous proposons un cadre personnel de conceptualisation de la compétence en milieu scolaire (Figure n°4). Celui-ci a pour but d'identifier ce qui en détermine la constitution de la compétence en milieu scolaire, en un mot son ADN. Nous entendons donc la compétence comme une combinaison lucide de ressources permettant de faire face de façon efficiente, seul ou à plusieurs, à une situation complexe. Pour nous, la compétence en milieu scolaire est donc une combinaison qui est en mesure de se raconter. De plus, elle fait appel à des processus métacognitifs qui doivent pouvoir se mettre en mots. Plus que de l'accumulation passive de connaissances, nous pensons que la compétence porte en elle des mécanismes de choix qui ne peuvent relever du hasard. A l'Ecole, cette caractéristique est pour nous indispensable.

Figure n°4. Vision personnelle de l'ADN d'une compétence en milieu scolaire.



- *Les processus* d'apprentissage, de développement, d'organisation de l'environnement (climat d'apprentissage, artefacts cognitifs,...), en somme tout ce qui doit permettre l'optimisation, non seulement des ressources, mais aussi des procédures combinatoires.

Ces quatre catégories fondent pour nous les quatre piliers majeurs d'une APC dans le monde scolaire. Ils sont le fondement d'une réflexion éducative au service de l'optimisation de la relation pédagogique et didactique pour un monde qui change.

I. Chapitre 2. La notion de compétences sociales

« Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente », Saint Exupéry (1943).

« Le monde subjectif est aussi un monde intersubjectif, le monde de moi et le monde de toi et tracer une frontière entre les deux n'est pas facile parce que les autres font partie de nous » Hustvedt et Le boeuf (2010)

2.1. Introduction

Nous avons pu mettre en lumière la place centrale et redondante de la demande de formation d'un citoyen engagé dans la société. Aujourd'hui, en France (S3C) et en Europe, les parcours de formation incluent systématiquement l'acquisition de compétences que l'on qualifie de sociales et de civiques. Nos travaux ne vont pas s'intéresser à la partie civique, entendue comme ce qui est relatif au citoyen. Nous orienterons notre regard, plus particulièrement sur

les compétences sociales en tant que bagage nécessaire au lien social. Pour le sociologue, Paugam (2009, p. 3), l'expression « lien social » est « aujourd'hui employée pour désigner tout la fois le désir de vivre ensemble, la volonté de relier les individus dispersés, l'ambition d'une cohésion plus profonde de la société dans son ensemble ». Nous aurons donc à nous questionner sur les ressources pouvant permettre de tisser du lien, de participer positivement à une vie sociale qui s'impose comme une nécessité personnelle, scolaire et professionnelle. Il va donc nous falloir définir ce que l'on entend par compétences sociales. Celles-ci combineront donc des ressources variées que nous allons chercher à circonscrire et ce au regard de situations complexes dans lesquelles, elles sont sensées s'exprimer. Ainsi, avec Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou et Filisetti (2002, p. 91) nous nous demanderons « qui parle de compétences sociales ? ». Pour ces derniers, les compétences sociales sont un sujet porté majoritairement par la psychologie du développement. Ces auteurs relèvent que l'on peut étendre les investigations à d'autres champs traitant plus globalement de la compréhension des conduites humaines. Nous nous intéresserons, dans un premier temps à la nature des problématiques soulevées dans différents champs. Et dans un deuxième temps nous tenterons de préciser l'identité des compétences sociales. Notre ambition ne sera pas d'être exhaustif, dans chacun de ces domaines, mais bien de comprendre la place et la forme que peuvent trouver les compétences sociales dans ces analyses.

2.2. Les compétences sociales : enjeux et limites

2.2.1. Les compétences sociales et la politique internationale de santé

Pendant la période adolescente, le regard de l'autre est fondamental pour une construction identitaire encore fragile. Les compétences sociales sont alors des outils qui permettent de se construire en positif dans cette bataille « socio-médiatisée ». Dutrénit (2000, p. 179) nous rappelle que

« Lorsqu'une personne possède cette compétence sociale, par socialisation primaire (prime éducation) ou secondaire (formation continue adulte, promotion sociale, etc.) elle est capable de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie citoyenne et de progresser dans une profession. Lorsqu'une personne ne possède pas cette compétence sociale, toutes les tentatives d'insertion échouent. » (Dutrénit, 2000, p. 179).

Par ailleurs, Gendron et al (2005, p. 213), soulignent, dans leur revue de littérature, que différents experts du champ de la psychologie sociale ont démontré que les jeunes présentant des troubles du comportement font preuve généralement d'un faible niveau d' « habiletés sociales » les limitant ainsi dans leur capacité à développer des relations sociales satisfaisantes (Desbiens et al., 2000 ; Goldstein, 1999 ; Goldstein et McGinnis, 1997). Cette faiblesse observée dans la mesure des compétences sociales, chez des adolescents dans un contexte scolaire, représente une variable critique dans leur intégration scolaire et sociale (Desbiens, 2000). De plus, Scheier, L.M., Botvin, G.J., Griffin, K.W. et Diaz, T. (2000) rapportent qu'un faible niveau de compétence sociale entraîne des habitudes de consommation hâtive d'alcool chez les jeunes et une dégradation du niveau d'estime de soi.

Ces travaux justifient le fait que les pouvoirs publics se soient emparés de cette problématique. Que ce soit l'OCDE, l'OMS ou l'UE, les compétences sociales font partie de leurs priorités de politiques éducatives proprement scolaires mais aussi d'éducation à la santé au sens large. La mission de socialisation conférée aux enseignants français du secondaire (S3C) par l'intermédiaire des compétences sociales, se double d'une volonté affichée de donner les outils aux citoyens de gérer leur bien-être et plus globalement leur santé. Les compétences sociales s'inscrivent pleinement dans l'évolution du regard porté sur la santé.

Dès 1946, le préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, à New York, en juin 1946, et entré en vigueur le 7 avril 1948, a défini la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Dans la lignée de cette approche, la conférence d'Ottawa (1986), première conférence internationale sur le sujet, œuvre pour une politique internationale de promotion de la santé. Elle la définit en ces termes :

« La promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer. Pour parvenir à un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu, ou le groupe, doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter. » Charte d'Ottawa (1986, p. 1)

Ce texte fondateur permet d'identifier clairement la place des compétences sociales au cœur de ce processus de construction de la santé. Pour l'O.M.S., il en va de même :

« Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations avec les autres, sa propre culture et son environnement... » (O.M.S, Division de la santé mentale et de la prévention de la toxicomanie, 1993).

Dès lors, à l'échelle internationale, se dégager une volonté de donner les moyens aux individus d'être en pleine santé mentale et ce à tous les âges de la vie. En somme, face aux problèmes de « vivre ensemble » et de « vivre avec soi », la réponse apportée se tourne notamment vers les compétences sociales. Ces dernières sont à inscrire au cœur d'objectifs à court, moyen et long terme.

2.2.2. Les compétences sociales « la crise du sens des autres »

La société contemporaine est depuis longtemps qualifiée d'individualiste. Lipovetski (1983), dans son ouvrage explicite le désengagement de la sphère publique. Il montre comment le citoyen perd le sens même des grandes institutions. L'individu devient le maillon essentiel d'une pensée moderne. Le vivre ensemble ne s'impose plus comme une nécessité dans une société industrialisée et structurée. La pensée moderne, dans son prosaïsme quotidien, ne rend pas explicite le rôle d'autrui dans notre bien-être. Les rouages de notre organisation sociale sont devenus tacites. La répartition des rôles et des statuts s'exerce désormais de façon implicite. Si la France du début du XXème siècle rendait le vivre ensemble indispensable pour accomplir les tâches quotidiennes (travaux des champs, vendanges,...), la modernité a « dématérialisé » la cohésion sociale qui pourtant reste indispensable. Chacun contribue à la société, compte tenu de son métier, de son engagement associatif ou encore politique. Certains auteurs comme Augé (1994, cité par Baudrit, 2010, p. 2) vont jusqu'à annoncer l'état de « crise de sens » de notre société et ce à propos du sens social des sociétés modernes. Augé (op.cit.), explique ce processus par la substitution caractéristique de notre modernité, des médias aux médiations. Ce serait donc la faiblesse des médiations qui expliquerait le repli sur soi et l'essor de l'individualisme. Baudrit (2010) montre que cette crise n'est pas inéluctable, mais il s'interroge afin de savoir « comment raviver les médiations à l'intérieur d'une société qui ne les privilégie guère ? » (p. 2). Notre travail de recherche tente de mettre en évidence

l'importance accordée dans le discours politique pour cette problématique.

2.2.3. Les compétences sociales et les activités physiques : enjeux de performance et de santé

2.2.3.1. Les compétences sociales et la performance sportive

Pour Saury (2008), « les dimensions sociales ou collectives de l'activité humaine ou de la cognition, les phénomènes interpersonnels et intersubjectifs, comptent parmi les thèmes qui ont connu un renouveau manifeste au cours de ces dernières années » (p. 28). Il montre que ce regain d'intérêt est valable, non seulement pour les sciences cognitives, pour l'analyse du travail ou pour l'analyse de l'enseignement et de la formation, mais aussi pour la psychologie du sport et les « sciences de l'intervention ». Pour la psychologie du sport, les travaux de Buton, Fontayne et Heuzé, (2006) font le point sur les recherches travaillant sur la relation entre cohésion et performance. Ils retracent l'évolution des recherches en montrant comment celles-ci ont dépassé la vision individualiste du groupe portée par la sociométrie de Moreno (1954) pour s'intéresser à la complexité et à la dynamique du groupe, étant un peu plus que la somme de ses parties. Initialement issues de la psychologie sociale (dans la lignée des travaux de Lewin) et du travail, le champ de la cohésion va intéresser d'autres champs de recherche, comme le champ des sciences du sport. A ce propos, Buton et al. (2006) soulignent la nécessité de mener des études afin de mieux comprendre cette relation entre performance et cohésion. Il propose d'ailleurs une esquisse de modèle, non pas linéaire mais circulaire entre ces deux paramètres. La performance permettrait d'accentuer la cohésion qui en retour améliorerait la performance. Quels sont les processus d'acquisition d'un agir ensemble, au service de la performance individuelle et collective ? C'est dans cette voie que les travaux de Saury (2008) paraissent s'engager. Il montre les limites des approches « individualistes » et suggère un « développement d'études relatives à différents aspects de l'activité collective : coordination, intersubjectivité, partage de connaissances et d'une culture... » (p. 29). La capacité de compréhension mutuelle, lorsqu'elle est présente, donnerait lieu pour le groupe à un regain d'efficacité. C'est ce que montrent aussi des études réalisées avec des enfants. Baudrit (2007a, p. 9), cite deux études qui affirment que lorsque des groupes d'élèves sont en mesure d'interpréter et de comprendre les sentiments de leurs partenaires de travail, l'efficacité collective s'en trouve optimisée (Slomkowski et Dunn, 1996; Watson, Nixon, Wilson et Capage, 1999). On est à même de penser que d'autres éléments sont à partager au

sein de ce réseau de ressources collectives, telles que des finalités communes, une répartition des rôles et des statuts, des connaissances stratégiques. On peut penser que la richesse de ce réseau, qu'il reste à préciser, doit permettre à un collectif d'être plus que la somme de ses parties.

Dans cette voie, Saury (2008) met en évidence la diversité théorique et méthodologique des approches, elles-mêmes extrêmement sectorisées, au regard de domaines de pratiques. Ceci rend les comparaisons et les synthèses de résultats extrêmement complexes voire impossibles. Pour construire de la connaissance sur les activités collectives, il propose un programme de compréhension des conduites collaboratives de terrain. Ces questions sont autant de pistes de recherche qui dépassent le cadre de notre travail mais qui intéressent également les travaux sur la compréhension des interactions sociales (Lafont, Proeres et Vallet, 2007; Darnis, Lafont et Menault, 2007; Ensergueix, 2010 ; Martin, 2011 ; Darnis, Lafont, 2013 ; Lafont et Martin, 2014).

2.2.3.2. Les compétences sociales, l'activité physique et la santé

L'activité physique comme source de santé, cela semble désormais une évidence sur les pôles physiologique ou cognitif. Cependant nous proposons ici de s'interroger quant à l'impact de la pratique d'activité physique sur les pôles psychosociologiques de la santé. Les compétences sociales sont conçues désormais comme un élément important des politiques publiques en matière de santé. Est-ce que les activités physiques peuvent trouver leur place face à cet enjeu ? Peut-on affirmer que pratiquer un sport collectif permet à tous de développer leur capacité à participer au projet collectif ?

On associe de façon classique sport et socialisation. Les activités physiques au sens large seraient garantes de lien social, d'intégration voire de citoyenneté. Est-ce réellement le cas pour tout le monde, pour toutes les activités physiques ? Est-ce que le fait de pratiquer à plusieurs peut expliquer un impact sur le niveau de compétence sociale et a fortiori sur la santé à court, moyen et long terme ? Certains, comme Parlebas, Sedano, De la Villa et Jaouen (2009) se penchent sur ces questions. C'est le cas aussi de chercheurs de l'université Paris-Descartes dont l'objectif général est « d'établir un diagnostic des formes de pratiques ludomotrices les plus adéquates aux objectifs de santé physiologique, psychologique et sociale ». Ces recherches montrent notamment l'impact des activités physiques sur le bien être relationnel, « un autre aspect de la santé » (Collard et Parlebas, 2008). D'autres,

travaillent sur le rôle des organisations sportives face à cet objectif. Zintz (2009) fait la démonstration que ces organisations ont un rôle à jouer dans cette perspective mais que ce rôle mérite d'être précisé et questionné. Pour permettre à tous de développer un « style de vie actif », il convient, d'après cet auteur, de réfléchir à sa construction, tant sur la forme que sur le fond.

En somme, les activités physiques semblent pouvoir être un levier pour agir sur la santé au sens complexe et dynamique du terme, mais sous certaines conditions qu'il convient de préciser et ce principalement sur ses dimensions psycho-sociales.

2.2.4. Les compétences sociales : les limites du concept

Les compétences sociales sont porteuses, sous certaines conditions, de gains pour les individus et pour les sociétés. Malgré tout, on peut identifier différents freins ou limites à cette vision optimiste de ce concept. La première limite que l'on peut trouver à celui-ci, réside bien dans ces conditions de mise en œuvre. C'est une critique que l'on peut faire à l'ensemble de l'APC. Résumer les CS à une simple liste d'aptitudes ou de ressources à développer sans apporter de réponses quant à leurs modalités de développement, d'expression et stabilisation dans le temps, ne permet pas de dépasser les notions classiques de savoir-être ou de morale. L'originalité de l'APC s'affirme dans sa vision pragmatique qui associe un ou des acteurs face à des situations complexes à résoudre. Ne pas comprendre et travailler sur la nature de ces situations revient à changement terminologique stérile.

La deuxième limite que l'on peut souligner pour ce concept est une conséquence de la première. La liste de ressources ou de capacités à développer en dehors de situations claires à résoudre résonne comme un carcan, une norme supplémentaire enfermant les individus dans des cadres figés et peu heuristiques de formation et d'éducation. Ce cadre, vu dans sa dimension holistique ne paraît pas laisser de place aux variables personnelles inhérentes aux éducations, cultures ou personnalités qui peuvent donner des reliefs différents à ces CS. Cette dérive potentielle est une perspective à ne pas occulter. Malgré tout, tout apprentissage relève d'un choix culturel pensé en dehors du sujet apprenant. C'est d'ailleurs ce que souligne Bruner, lorsqu'il affirme que

« Toute culture constitue à la fois une solution à la vie en commun et une menace et un défi pour ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites. Pour survivre, elle doit disposer des moyens de faire face aux conflits d'intérêts inhérents à la vie en communauté. »
(Bruner, 2002, p. 80-81)

C'est bien le monde éducatif qui décide ce qui est important de connaître, de comprendre voire de maîtriser. Se limiter à cette vision simpliste, désincarnée et normalisatrice des CS est un frein majeur à leur développement.

Enfin, la dernière grande limite de ce concept se trouve dans son caractère transversal. Les CS semblent perçues comme une compétence que l'on développerait de façon quotidienne sans qu'il y ait réellement d'apprentissage. En somme, la réflexion principale à mener, n'est pas sur la nature des CS mais bien sur la rationalisation de ses modalités de développement.

Nous chercherons à montrer que les compétences sociales peuvent être développées à condition d'identifier les facteurs contextuels pouvant agir sur elles. Cet apprentissage ne peut se contenter du discours. Nous pensons que parmi ces variables, figure notamment la volonté de faire interagir réellement les élèves. En outre, il va être nécessaire de penser rationnellement la structuration de ces dernières. C'est en ce sens que nous interrogerons les courants scientifiques traitant de ces acquisitions.

2.3. Les compétences sociales : des cadres théoriques disparates

2.3.1. Les compétences sociales dans des approches scientifiques différentes

Les questions relatives à l'émergence de la pensée sociale ou du lien entre l'individu et le social sont des thèmes de réflexion et d'études traversant de nombreux champs théoriques. Les compétences sociales (CS) se positionnent, souvent de façon implicite, dans cette perspective transversale.

Penser l'être humain ne peut occulter le débat philosophique sur l'émergence de la pensée sociale. L'homme est-il par nature un être sociable ? Pour Hobbes et Mairé (2000), « à l'état de nature, l'homme est un loup pour l'homme, à l'état social l'homme est un dieu pour l'homme ». Si Hobbes et Rousseau voyaient en l'homme un être qui par nature est voué à vivre seul, le premier y voyait une source de violence, alors que le deuxième y voyait une source de richesse. Le premier préconisait la structuration de cette nature par un pouvoir étatique absolu (Le Léviathan, 1651, édition 2000), quand le second prônait le détachement de cette société qui pervertit sa bonté naturelle (Rousseau, 1762, édition 1966). A l'opposé de cette vision individualiste, on peut citer Aristote qui voit dans l'être humain, un être social par nature. Pour lui, l'homme est un être sociable, la nature l'a fait pour vivre avec ses

semblables. Il soutient l'idée, dans les politiques, que l'homme est « un animal politique ». Le terme de politique désigne ici la « polis », notion grecque, qui se rapporte à la cité. Pour lui, l'homme est par nature en cité, il est fait pour vivre en société. L'humanité de l'homme n'existerait qu'en présence d'autrui. Pour Illich (1971), l'éducation est en ça puissante, qu'elle contribue à libérer l'homme de ses pulsions afin de maîtriser ses actions et ses conduites. En somme, on peut noter que les débats philosophiques identifient la complexité de l'éducation sociale. Si l'éducation porte en elle les bases de la socialisation, elle ne peut s'y réduire. Le développement des compétences sociales cherche donc, non seulement, à transmettre des normes culturelles, entendues au sens de Schopenhauer (2013), comme la politesse, mais aussi à donner les outils intellectuels portant une réflexion personnelle et « libératrice » de toutes normalisations subies. Suivons dans cette « voie », Morin (2000, p. 69) qui incite, les éducateurs, à développer « l'éthique du genre humain ». Reste à savoir comment le réaliser.

De la même façon, « pour les sociologues, l'affirmation de l'existence de compétences sociales paraît relever de la tautologie » (Drozda-Senkowska et al., 2002). Drozda-Senkowska et al. (2002), montrent comment les postures épistémologiques de la sociologie, illustrent clairement les difficultés de compréhension de la question du lien entre l'individu et le social. Deux conceptions du processus de socialisation s'opposent de façon caricaturale. D'un côté un modèle individualiste porté par Weber, de l'autre un modèle holiste, nommé aussi déterminisme social, soutenu par Durkheim. Pour les tenants du premier, l'individu est un acteur social qui agit en fonction de son intérêt personnel. On parlera de sociologie compréhensive. Pour ceux qui se réfèrent au second, l'individu se comporte au regard de normes qui le dépassent, qu'il subit. En France, les recherches ont été largement influencées par Durkheim qui donne la prééminence à l'« action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (1911, p 532). Ainsi, les CS trouvent leur place principalement dans le mécanisme de socialisation. Javeau (1993), définit ce mécanisme comme devenir homme, s'hominiser, c'est avant toutes choses, se « socialiser ». Drozda-Senkowska et al. (2002) soulignent qu'il faudra attendre les années 80 pour voir la sociologie dépasser une vision structuraliste et déterministe pour laisser la place à davantage de prise en compte de la volonté et de la conscience des individus. Cette périodisation se voit relativisée par d'autres visions sociologiques de la socialisation plus anciennes. Mead (1934), psychologue social américain mais aussi sociologue, enseignant à l'école de Chicago au début du siècle, a montré comment l'interaction sociale permettait progressivement à l'individu de construire son propre moi. Il affirme que c'est par la communication que ces conduites

sociales vont pouvoir émerger. Il montre comment ce processus physiologique associé à des influences sociales permet à l'individu de « construire un « moi » qui correspond à l'ensemble des attitudes de la communauté incorporées par l'individu. Ce sociologue américain montre bien que la posture épistémologique n'est pas plus claire chez les sociologues que chez les philosophes.

Et enfin, notons que la psychologie sociale, elle aussi s'intéresse à cette construction de la pensée sociale. Ainsi, la notion de compétence sociale y trouve là aussi ses fondements, sans forcément y être explicitée en ces termes. Nous entendrons la psychologie sociale comme, une science qui « consiste à essayer de comprendre et d'expliquer comment les pensées, sentiments et comportements des individus, sont influencés par la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres » (Allport, 1954, p.5). Comme le font remarquer Drozda-Senkowska et al (2002, p 20), le concept de compétence sociale n'apparaît pas explicitement, dans les grands modèles d'acquisition des principes moraux. Il n'apparaît pas non plus dans le modèle de développement cognitif proposé par les psychologues sociaux (Doise et Mugny, 1981). Ils ajoutent que c'est aussi le cas dans le modèle d'apprentissage social de Bandura (1986) mais aussi dans celui proposé par Bruner (1983). Le concept de compétence sociale ne fait pas partie intégrante du vocabulaire de ces psychologues sociaux. Malgré tout, leurs approches sont intimement liées à la compréhension de la cognition intégrée dans un champ social. C'est ce que nous indiquent les propos de Cartron et Winnykamen (1995) :

« Les processus cognitifs ne fonctionnent jamais dans un vide social, et dans aucune approche théorique les formes dans lesquelles ils s'expriment ne sont considérées comme indépendantes des influences socioculturelles. De même, les facteurs sociaux ne peuvent s'analyser sans référence à des processus cognitifs individuels ; ils sont perçus à l'aide d'instruments, de schémas, culturellement transmis mais cognitivement structurés. » (Cartron et Winnykamen, 1995, p. 117).

L'accord est désormais unanime pour considérer le développement psychologique de l'individu dans une réalité par nature sociale. Les travaux de Vygotski, mettant l'accent sur le développement social de l'intelligence vont avoir un impact important sur cette perception systémique du sujet. C'est sans doute la raison qui fait que cette notion de compétence sociale n'est pas unanimement et rigoureusement utilisée. Elle pourrait porter, dans sa formulation, une vision dualiste séparant d'un côté, le social et de l'autre, le cognitif. Affirmer l'existence de compétences sociales, sans précision étymologique, pourrait donner à penser qu'il

existerait des compétences purement sociales et d'autres purement individuelles, comme s'il existait des situations interactives n'engageant pas directement l'individu. Il faut donc d'emblée affirmer qu'à l'instar de la définition du concept de compétence, la notion de compétence sociale s'entend comme une combinaison de différentes ressources, à la fois cognitives, émotionnelles, motrices mais aussi, bien évidemment, interactives. Tout l'objet de notre travail va être de mettre en exergue ces ressources, que nous allons vouloir développer.

On peut relever que Weinstein, en 1969, donne une des premières définitions des compétences sociales, dans ce vaste champ de la psychologie sociale. Il dit en substance, que faire preuve de compétences sociales, c'est savoir être capable d'accomplir des tâches interpersonnelles.

Cette première approche marque le début d'une utilisation qui va se généraliser mais sous des appellations parfois différentes. Nous verrons que les études traitant du domaine des acquisitions sociales vont user de différentes appellations recouvrant la même réalité. On pourra lire des termes aussi différents qu'« intelligence émotionnelle », habiletés sociales, compétences relationnelles ou encore compétences sociales.

2.3.2. Les compétences sociales, vers un choix nécessaire de cadre théorique

Notre travail d'analyse de cette notion nous a permis de mettre en avant la transversalité de notre thématique. Les interactions sociales, au sens large et les ressources à mettre en œuvre pour y faire face, concernent beaucoup de champs de recherche. Bien d'autres encore, ont croisé notre analyse épistémologique. Sans forcément être explicite, un nombre important d'auteurs traitent de notre thématique. Lorsque Fumat (2000) se demande : « la civilité peut-elle s'enseigner ? », on est bien sur la problématique des acquis sociaux. Ce chercheur en philosophie morale et politique se voit rejoint par d'autres, issus de la recherche en gestion (Bellier, 2000) ou encore par Heller (2004), qui s'intéressent au savoir-être en entreprise. Mais comment ne pas associer aussi l'ensemble des travaux traitant des émotions. Les avancées de la neurologie apportent la preuve de la relation entre cognition et émotion, entre l'individu et son entourage. Que ce soit Damasio (2005), ou Varela (1989, 1999), l'accent est mis sur la compréhension situationnelle du fonctionnement du cerveau humain. C'est des interactions que naissent les émotions et qu'évoluent les circuits neuronaux. Dans cette

mouvance, d'autres champs ont porté leurs efforts sur la compréhension et le développement de la maîtrise des émotions, en tant que médiateurs de « l'être au monde ». La psychologie américaine (Izard et al., 2001 ; Saarni, 2000), portés par les écrits de Goleman (1996), sur l'intelligence émotionnelle participent de cet effort. Bar-On (1997), au Danemark, et son quotient émotionnel, sensé supplanter le quotient intellectuel, est dans la même logique.

Aussi, la difficulté de notre travail a été de circonscrire progressivement le champ de recherche. C'est ce que nous allons faire dans la partie suivante, en questionnant l'usage explicite du concept de compétences sociales. De fait, nous excluons l'ensemble des études traitant de dimensions sociales isolées, telles que l'empathie, la résilience ou encore la congruence, afin de nous intéresser à des modèles systémiques, cherchant, eux aussi à combiner les paramètres au service de « l'efficacité sociale ». Notre approche se positionne au cœur de la psychologie sociale. Nous orienterons notre réflexion vers une démarche compréhensive et analytique des comportements sociaux observables. Aussi, nous nous détachons d'approches centrées davantage sur le vécu profond de l'individu en interaction, telle que l'envisage, par exemple Evin, dans sa thèse de 2013 en utilisant le cadre théorique du cours d'action. Elle traite de la coopération en EPS au travers de la dimension des « histoires » collectives. Nous traiterons de la coopération, en EPS et en Sciences physiques, au travers, principalement, de l'observation de ces histoires et des modes de relation qu'elles induisent. Notre filtre théorique principal sera celui de l'apprentissage coopératif (AC).

2.4. Les compétences sociales : revue de littérature de l'explicite et de l'implicite

Nos premières recherches ont montré qu'en France, beaucoup d'articles, à destination des professionnels de l'éducation, existaient sur la citoyenneté mais quasiment aucun sur les compétences sociales. Dans les domaines qui vont nous intéresser particulièrement par la suite, celui des sciences de l'éducation et des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), on peut constater un nombre très important d'articles traitant de la citoyenneté, ou du social. Dans le moteur de recherche de la Revue française de pédagogie, le 15 Novembre 2013, on pouvait relever les nombres de réponses suivants selon les mots clefs choisis :

- « citoyenneté » : 356 références
- « compétence sociale » : 0 référence

- « social » : 4696 références.

De la même façon, si on se penche, sur la revue EPS et la revue STAPS, on s'aperçoit de la même tendance. Pour la Revue EPS, on obtient :

-« citoyenneté » 213 références

-« compétence sociale » : 0 référence

« social » : 500 références

En ce qui concerne la Revue STAPS on note :

- « citoyenneté » : 31 références

-« compétences sociales » : 0 référence

-« social » : 381 références

L'enjeu épistémologique semble donc bien réel. Si le social ou la citoyenneté sont des thématiques fortement référencées dans les articles à destinations des professionnels et des universitaires, en France les compétences sociales apparaissent comme quelque peu oubliées, méconnues ou volontairement éludées, alors que les curricula imposent leur mise en œuvre.

Camus (2012, p 127) donne une première piste d'explication. Pour elle, « Il n'en reste pas moins que le champ des compétences relationnelles et sociales ressemble à une mosaïque de caractéristiques disparates ». En premier lieu, avant même de définir ce que l'on entend par compétences sociales, on peut relever deux tendances autour de cette notion. D'une part, on y intègre énormément de variables ou de ressources très différentes. Mais d'autre part, et c'est sans doute une des difficultés principales, on a du mal à la nommer de façon univoque. Camus parle de compétences relationnelles et sociales et non de compétences sociales. Nous verrons que d'autres ont une terminologie encore différente pour couvrir la même réalité. Camus (2012) le confirme dans son article au titre évocateur, « L'évaluation des compétences relationnelles et sociales : obstacles idéologiques et re-conceptualisations nécessaires ». Elle pose la question d'une éventuelle objectivation de la notion floue de compétences relationnelles et sociales. Cette démarche permettrait de les extraire de leur ancrage idéologique et d'apporter une redéfinition opérationnelle et porteuse de sens pour les acteurs chargés de les mettre en œuvre auprès des élèves. Ce sera bien un des objets de notre étude qui va s'orienter vers le monde scolaire.

Avant de s'intéresser plus avant au monde éducatif, nous allons chercher à préciser les

appellations employées pouvant se rapprocher, plus ou moins explicitement de notre thème des compétences sociales. Nous avons donc tenté d'explorer les terminologies employées et sur la nature des champs de recherche travaillant autour des compétences sociales. Ce travail de synthèse a été réalisé en s'appuyant sur les bases de données « Cairn, Eric et Francis », mais aussi en reprenant les bibliographies de deux méta-analyses : Wigelsworth, Humphrey, Lendrum, (2010) et Crowe, Beauchamp, Catroppa et Anderson (2011). Nous y avons cherché les auteurs qui traitaient de compétences sociales de façon plus ou moins directe. Les résultats figurent dans l'annexe 1. Dutrénit (2013) affirme, que la compétence sociale a fait ses preuves et qu'en 2007, près de 10000 articles scientifiques sont parus sur ce thème. Nos recherches ne montrent pas des résultats aussi pléthoriques. Si on élargit aux acquisitions de nature sociale ou à des dénominations proches, on doit pouvoir arriver à des chiffres aussi importants, mais si l'on parle de compétences sociales, stricto-sensu, on relève un nombre beaucoup moins important (annexe 1).

Notre étude a pu relever pas moins de neuf appellations différentes (tableau n°3), que l'on peut considérer comme étymologiquement proches. Wigelsworth, Humphrey et al. (2010, p 2), dans leur revue de littérature, montrent, eux-aussi, la disparité des dénominations. D'ores-et-déjà, on peut noter, avec les références prélevées, que la réflexion est internationale et quelle touche en premier lieu, la psychologie et les sciences de l'éducation. De plus, on s'aperçoit que le constat de Camus (2012, p 127) apparaît, bel-et-bien, corroboré : notre champ de recherche ressemble bien « à une mosaïque de caractéristiques disparates ».

Tableau n°4 : les dénominations et origines du concept de compétences sociales.

DÉNOMINATIONS	Nombre de références	PAYS	Champs de recherche
La compétence sociale (social compétence)	9	Canada, (1) France (1), Suède (1), USA (6)	Psychologie (7), lettre, sciences humaines (1) et neuro-psychologie (1)
Les habiletés sociales (« social skills »)	21	Australie (1), Canada (9), USA (11)	Psychologie (13), Sciences de l'éducation (8),
Les compétences sociales	11	France (9), Grande-Bretagne (2)	Psychologie (3), Psychologie sociale (4), Sciences de l'éducation (2), Sociologie (1), STAPS (1).
Les compétences sociales et émotionnelles.	4	Australie (1), Grande-Bretagne (2), USA (1).	Sciences de l'éducation (2), santé (1), Psychologie.
Les compétences sociales et relationnelles.	2	France (2)	Psychologie sociale (1), Formation professionnelle (1)
Les compétences interpersonnelles	2	USA (2)	Psychologie (2)
Les compétences psycho-sociales	2	Canada (1), France (1)	Sciences de l'éducation (1), Psychologie (1)
Les compétences relationnelles	1	France (1)	Sciences de gestion (1).

Par ailleurs, notons que des organisations s'intéressent spécifiquement, elles aussi, au développement des compétences de nature sociale. Nous en avons identifié deux qui reviennent de façon récurrente dans nos recherches. Le Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL; www.casel.org), organisme de référence international en matière de recherche sur les programmes scolaires d'«éducation socio-émotionnelle», selon Talavera et Perez (2007, p 99), oriente son travail du côté de la production d'outils pédagogiques de mise en œuvre de ces compétences. Il en va de même pour l'association Euro Cordiale, en Europe.

Trois tendances explicatives de l'utilisation des compétences sociales émergent de ces travaux. D'une part, elles seraient liées à la réussite scolaire des élèves. On peut citer le plan éducatif du Manitoba, province de l'ouest du Canada, qui dit en substance :

« Tous les élèves du Manitoba, y compris ceux qui arrivent à l'école ayant déjà des aptitudes sociales adaptées, peuvent tirer profit de l'enseignement des aptitudes sociales et d'un renforcement régulier de la façon dont ils s'en servent » (plan éducatif du

Manitoba, 2010, p 13, consulté le 10 novembre 2013).

D'autre part, on les utilise pour lutter contre la violence. C'est le cas dans le projet du Samares, ensemble de communes situées dans la province de Québec, qui annonce en préambule sur son site internet :

« La question du développement des habiletés sociales occupe une place de plus en plus importante en éducation, notamment quand il s'agit de lutter contre la violence et l'intimidation (voir le projet de loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école en contexte scolaire. » (<http://www.cssamares.qc.ca/refHS/>; consulté le 20 novembre, 2013)

Et enfin, on justifie l'emploi des compétences sociales dans une optique d'éducation à la santé (INPES).

Nous allons voir que les champs de recherche des scientifiques concernés orientent eux aussi, leurs analyses autour de la santé, de la réussite scolaire, des conduites à risques ou déviantes (Royer, Morand et Gendron, 2005). On peut ajouter à ce panel, la problématique de l'évaluation de ces comportements sociaux (Gresham et Elliott, 2011).

Ce qui ressort de notre revue de littérature, c'est une vision des compétences sociales relativement complexe voire confuse. Si on se limite aux dénominations, on est en mesure de conclure que ce concept n'en est pas un puisqu'aucun cadre théorique ne semble assez puissant pour imposer une grille de lecture commune. A côté de l'appellation « sociale », on accole des termes aussi différents que compétences, habiletés, émotion, psychologie, relationnel, interpersonnel. On va s'apercevoir que le traitement de la réalité de l'individu, au cœur de ses interactions, va être quasiment similaire. Le contenu de ce domaine de compétence qualifié de social fait appel à un réseau de ressources, que l'on nomme « skills » aux Etats-Unis, ou capacités en Europe occidentale. C'est ce réseau de ressources qui va donner lieu à des divergences d'appellations, selon que l'on va mettre l'accent, plutôt sur le pôle sujet, sur le pôle interactionnel ou enfin sur le pôle situationnel. Le domaine de recherche et la nature des compétences du chercheur semblent influencer sur la façon de penser les compétences sociales, même si au final, va émerger une cohérence que l'on va chercher à faire émerger. Ce que l'on peut constater, c'est que beaucoup de chercheurs travaillent sur la dimension préventive des compétences sociales. Ils envisagent ces compétences comme un outil de prévention que ce soit en terme de violence, ou en terme de santé (Dutrénit, 1997 ; Danielson et Phelps, 2003, Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005 ; Massé, Desbien et

Lanaris, 2006 ; Scheier, Botvin et Griffin, 1999). Des recherches émergent aussi sur la place des compétences sociales dans les interactions virtuelles ou « numériques » (Douaire, 2008). Et d'autres, enfin, travaillent sur la place des compétences sociales dans la réussite scolaire, que ce soit en termes de résultats (Hattie, 2009; Desbien et al., 2000) mais aussi en terme de climat de travail (Bui-Xuan, Mikulovic et Pigeassou, 2007). Au-delà de ces champs de recherche et de leurs résultats, sur lesquels nous reviendrons pour montrer l'enjeu des compétences sociales, nous tenterons de mesurer la diversité de ce que recouvre la notion de compétences sociales.

2.5. De nombreuses taxonomies descriptives et évaluatives pour de nombreuses définitions

Nous allons pouvoir montrer que chaque auteur, chaque organisation va proposer une définition, des listes d'aptitudes ou de compétences sociales et/ou émotionnelles, et/ou interactionnelles qui lui sont propres, au regard de son champ d'application. Nous nous ingénerons à rapprocher ces visions afin d'en faire émerger des points d'accroche communs, porteurs de cohérence et de lisibilité. Penchons-nous sur différents exemples de taxonomies descriptives, issues de champs de recherche différents allant des ressources humaines à l'insertion sociale.

Dans le cadre de leur expérience en conseil en ressources humaines, Boyatzis, Goleman et Rhee (2000, cités par Talavera et al. 2007, p. 99), tenants de l'école de McClelland, affirment que les compétences socio-émotionnelles essentielles pour la réussite professionnelle se résument à un ensemble de 20 compétences, qui peuvent être regroupées, à leur tour, en quatre ensembles généraux:

- la conscience émotionnelle de soi,
- le contrôle de soi et autonomie (autocontrôle),
- la conscience sociale (empathie),
- la gestion des relations ou capacités sociales.

D'après Talavera et al., 2007, p. 99), « ce modèle est l'un des plus suivis dans le cadre de l'orientation et du développement des ressources humaines au sein des organisations, bien que

sa validité ne soit étayée jusqu'à présent que par un nombre insuffisant d'études empiriques.

Si l'on s'intéresse au secteur de l'insertion sociale, Dutrénit, fait office de pionnier en France. Il conçoit la compétence sociale, comme le « chaînon manquant » entre action sociale et réussite sociale (Dutrénit, 2000, p. 179). Il définit la compétence sociale comme la capacité,

« d'établir des relations de réciprocité positive avec ses partenaires (donner et recevoir avec équité, développer des coopérations conditionnelles) dans sept disciplines implicites de la vie quotidienne : santé, vie familiale et affective, formation, emploi, budget, logement, loisirs, tout en mettant en œuvre des facteurs de succès comme motivation, anticipation, image de soi positive, sens des responsabilités, maîtrise de l'espace, et utilisation des acquis. » (Dutrénit, 2000, p. 180).

Il envisage la compétence sociale comme une capacité globale permettant des relations positives, constructives mais malgré tout efficace au regard d'autres facteurs de réussite. Ces facteurs de réussite correspondent pour d'autres à des habiletés et pour d'autres encore à des ressources. Ce qui est original dans cette approche, c'est la relation proposée avec des situations quotidiennes. Cette analyse des situations d'expression de la compétence résonne avec l'analyse de l'APC et notamment l'approche de Le Boterf (2010). Cette vision va retenir notre attention lorsqu'il s'agira de s'intéresser au secteur scolaire.

Dans le secteur éducatif, on peut relever là aussi, un nombre important de visions et de classifications. Matson, Rotatori et Helsel (1988), dans son protocole d'évaluation « Matson evaluation social skills youngsters » (MESSY), dissocie quatre grandes catégories de mesure déterminant la nature des habiletés ou compétences sociales :

- l'agressivité et les comportements antisociaux.
- L'affirmation de soi
- la vanité
- la solitude et l'anxiété sociale.

Toujours dans le même registre Gresham (1981, cité par Côté, 2009, p. 14) définit les habiletés sociales comme des comportements émis par les individus et qui sont jugés positivement par l'environnement, ce qui favoriserait en retour leur intégration sociale. Il les classe dans trois catégories (Gresham (1986, Côté, 2009, p. 14)) :

- les habiletés sociales nécessaires à l'individu pour s'intégrer au groupe des pairs
- les habiletés sociales seraient des comportements émis pour répondre aux attentes de l'environnement.
- L'association des deux premières catégories

En 1990, Gresham et Elliot proposent un test, parmi les plus utilisés au monde (Crowe et al., 2011) le social skills rating system (SSRS). Il se décline en quatre sous-échelles de mesure des habiletés sociales:

- la coopération
- l'affirmation de soi (j'initie des conversations)
- l'empathie
- le contrôle de soi

Ils proposent des questionnaires pour les enfants, les adolescents, leurs parents et les enseignants. Ils complètent ces mesures par une double évaluation, des problèmes de comportement (extraversion/introversion) et des habiletés scolaires.

En 2008, la classification proposée évolue. Elle comprend sept sous-échelles d'habiletés sociales (Gresham et Elliott, 2008). Social Skills Improvement System: Rating Scales. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

- La communication
- l'affirmation
- le contrôle de soi
- l'empathie
- la responsabilité
- la coopération
- l'engagement

Dans la même optique, l'OCDE a mis sur pied dès 1997, le projet PISA pour mesurer et voir évoluer les savoirs et savoir-faire en mathématiques, lecture, sciences et résolution de problème, elle l'a associé d'une prise en compte de compétences plus éparses, sur lesquelles travaille le projet DESECO (projet pour la définition des compétences clés, acronyme de « Definition and Selection of Competencies »). Sa mission était de sélectionner et de définir les compétences clés, indispensables aux exigences de la vie moderne (défis individuels, défis

collectifs et valeurs communes). L'OCDE (OCDE 2009) entre 1997 et 2003 a donc mis en place ce au sein duquel étaient promues neuf compétences clés réparties à l'interface de trois catégories :

- agir de façon autonome,
- se servir d'outils de manière interactive
- interagir dans des groupes hétérogènes.

La philosophie de cette classification était de concevoir ces trois catégories en interdépendance et de chercher, par leur prisme à développer chez les individus la capacité à agir de façon réflexive. On y voit assez clairement la place des compétences sociales, dans la mesure où il y est question de gestion d'interaction. Cette capacité à interagir dans des groupes hétérogènes est déclinée en trois capacités :

- établir de bonnes relations avec autrui (empathie, gestion de ses émotions)
- coopérer, travailler en équipe
- gérer et résoudre des conflits.

L'UNICEF (2003), dans la lignée de l'OCDE, propose une classification des compétences indispensables pour sa vie (« life skills »).

Tableau n°4 : les life skills UNICEF (2003 site internet 2013).
http://www.unicef.org/french/lifeskills/index_whichskills.html

Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles	Aptitudes à la prise de décisions et à la réflexion critique	Capacité d'adaptation et gestion de soi
Aptitudes à la communication interpersonnelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication verbale/non verbale ▪ Écoute active ▪ Exprimer ses sentiments ; réagir (sans faire de reproches) et enregistrer la réaction des autres 	Prise de décisions / règlement de problèmes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aptitude à recueillir des informations ▪ Évaluer les conséquences futures d'actions présentes pour soi et pour les autres ▪ Trouver des solutions alternatives aux problèmes ▪ Capacité d'analyse de l'influence des valeurs et des attitudes de soi et des autres sur la motivation 	Renforcement du locus de contrôle interne <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estime de soi/renforcement de la confiance en soi ▪ Connaissance de soi, y compris la connaissance de ses droits, de ses influences, de ses valeurs, de ses attitudes, de ses points forts et de ses points faibles ▪ Aptitude à fixer des objectifs ▪ Autoévaluation / affirmation de soi / auto-surveillance
Aptitudes à la négociation/refus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Négociation et gestion des conflits ▪ Aptitudes à s'affirmer ▪ Aptitudes à refuser 	Réflexion critique <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de l'influence des pairs et des médias ▪ Analyse des attitudes, des valeurs, des normes sociales, des croyances et des facteurs qui influent sur elles ▪ Identifier les informations et les sources d'informations pertinentes 	Contrôle des sentiments <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion de la colère ▪ Faire face au deuil et à l'angoisse ▪ Mécanismes d'adaptation après une perte, des mauvais traitements, un traumatisme
Compassion <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité à écouter et à comprendre les besoins et la situation d'autres personnes, et à exprimer cette compréhension 		Gestion du stress <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion du temps ▪ Idées positives ▪ Techniques de relaxation
Coopération et travail d'équipe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecter les contributions et le style différent des autres ▪ Évaluer ses propres capacités et contribuer au groupe 		
Aptitudes à la mobilisation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité à influencer et pouvoir de persuasion ▪ Prise de contacts et aptitudes à motiver les autres 		

De la même façon, le parlement européen a entériné le 18 décembre 2006, le rapport sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel L 394 du 30.12.2006). On y retrouve une définition des compétences sociales et civiques, qui se clarifie encore davantage. Il précise que :

« la compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et inter-culturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique. » (Journal officiel L 394 du 30.12.2006).

Qu'ils soient évaluatifs et/ou descriptifs, nous pouvons souligner la nature complexe des éléments identifiés comme composant les ressources nécessaires aux compétences sociales. Face à ce constat et cette diversité, nous centrerons nos réflexions sur les méta-analyses traitant de ce champ de recherche. Caldarella et Merrell (1997) ont recensé des travaux portant sur la classification des habiletés sociales. C'est au regard de l'analyse de 21 études qu'ils les ont classifiées en cinq catégories :

- Les habiletés nécessaires pour établir des relations positives avec les pairs : prendre contact, offrir de l'aide, proposer des idées et être empathique.
- Les habiletés d'autocontrôle : contrôle de ses émotions et du comportement.
- Les compétences académiques : le respect des règles scolaires, l'attention, la concentration et les responsabilités académiques.
- Les habiletés de coopération : le partage, la coopération, l'entraide et le respect des règles.
- Les habiletés d'affirmation : initier des activités, inviter les autres à donner leur opinion, complimenter.

Dans la même logique, Wilgelsworth et al. (2010, p. 177) réalisent une revue de littérature basée sur 24 études et relèvent, quant à eux, quinze facettes dans les différentes définitions proposées des compétences sociales :

- l'adaptabilité
- la faible impulsivité
- l'estime de soi
- l'auto-motivation
- le stress de gestion, de direction
- le caractère jovial
- le caractère optimiste
- l'affirmation de soi
- l'habileté de relation
- la compétence sociale
- l'empathie
- l'expression des émotions
- la perception des émotions
- la régulation des émotions
- la maîtrise des émotions

Desjardins, Réjean et Bourgeois-Boulanger (2012) travaillent eux aussi (tableau n°5) dans cette optique, en adaptant à leur projet éducatif local des Samares (Canada), la traduction de Royer, Morand et Gendron (2005) des 50 habiletés sociales, réparties en six groupes. Cette traduction reprenait déjà elle-même le travail de Goldstein (1999).

Tableau n°5. Desjardins, Réjean et Bourgeois-Boulanger (2012). La taxonomie des habiletés sociales à développer au Samares (Canada).

Groupe I. Habiletés sociales de base (communication)	1. Écouter 2. Amorcer une conversation 3. Entretenir une conversation 4. Poser une question 5. Dire merci 6. Se présenter 7. Présenter d'autres personnes 8. Faire un compliment
Groupe II. Habiletés sociales avancées (communication)	9. Demander de l'aide 10. Se joindre à un groupe 11. Donner des directives 12. Suivre des directives 13. S'excuser 14. Convaincre
Groupe III. Habiletés permettant de composer avec ses sentiments	15. Reconnaître ses sentiments 16. Exprimer ses sentiments 17. Comprendre les sentiments d'une autre personne 18. Composer avec la colère d'une autre personne 19. Exprimer de l'affection 20. Composer avec la peur 21. Se récompenser
Groupe IV. Habiletés permettant de développer des solutions de rechange à l'agression	22. Demander une permission 23. Partager 24. Aider les autres 25. Négocier 26. Faire preuve de maîtrise de soi 27. Faire valoir ses droits 28. Bien réagir aux taquineries 29. Éviter les ennuis 30. Ne pas se mêler des bagarres
Groupe V. Habiletés permettant de gérer son stress	31. Se plaindre de ce qui ne va pas 32. Répondre à une plainte 33. Se montrer beau joueur après une partie 34. Composer avec la gêne 35. Composer avec le fait d'être laissé de côté 36. Se porter à la défense d'un ami 37. Répondre de façon appropriée à la persuasion 38. Réagir à l'échec de façon constructive 39. Composer avec des messages contradictoires 40. Réagir correctement à une accusation 41. Se préparer pour une conversation difficile 42. Supporter la pression d'un groupe
Groupe VI. Habiletés de planification	43. Décider une action 44. Déterminer la cause d'un problème 45. Se fixer un objectif 46. Connaître ses habiletés 47. Rassembler de l'information 48. Placer les problèmes par ordre d'importance 49. Prendre une décision 50. Se concentrer sur une tâche

Crowe et al. (2011), dans leur revue de littérature autour des outils de mesure des fonctions sociales, identifient 209 propositions de modalités de test. Sur ces 209 propositions, ils en conservent 86, dans la mesure où ils sont cités plus de cent fois. Ces tests concernent un public large, allant de six à seize ans. Parmi ceux-ci, seuls deux dépassent le seuil des 200 référencements : the Social Skills Rating System (Gresham et Elliot, 1990) and the Friendship Quality Questionnaire (Parker et Asher, 1993). Une des explications avancée est liée aux variables mesurées des différents tests. Quelques-uns se spécialisent sur des domaines particuliers des compétences sociales (Emotional recognition scale (Dyck et al., 2001), Irony Task (Filippova et Astington, 2008),...) quand d'autres se spécialisent sur des problèmes de comportement spécifiques. Cette étude référence donc un nombre très important de propositions.

Wilgelsworth et al. (2010, p. 177) insistent sur la difficulté de rendre le concept de compétence sociale opérationnalisable. Ils suggèrent de s'intéresser au modèle de Denham (2005, cité p. 177), basé lui même sur ceux de Rose-Krasnor (1997) and Payton et al. (2000). Ce modèle (tableau n°6) clarifie le discours en dissociant deux catégories de compétences complémentaires mais pour eux distinctes, les habiletés émotionnelles et les habiletés relationnelles. Ce paradigme semble dissocier des ressources plutôt de nature individuelle (autour des émotions) et d'autres plutôt de nature interactive (autour du lien social). Malgré tout, la lecture des habiletés proposées suggère une certaine difficulté à réellement dissocier les deux. L'empathie est classifiée dans la catégorie centrée davantage sur l'individu, alors qu'elle est une ressource éminemment sociale. Comment rentrer en contact, respecter autrui sans cette forme essentielle de compréhension de ses émotions ?

Tableau n°6. Modèle de Denham (2005)

<p><u>Emotional competence skills</u></p>	<p>Self-awareness (conscience de soi)</p> <p>Self-management (gestion de soi)</p> <p>Social awareness (conscience sociale)</p>	<p>Understanding self emotions (compréhension de ses émotions)</p> <p>Emotional and behavioural regulation (régulation comportement et émotion)</p> <p>Understanding emotions (compréhension des émotions)</p> <p>Empathy/sympathy (empathie/ sympathie)</p>
<p><u>Relational/pro-social skills</u></p>	<p>Social problem solving (résolution de problèmes sociaux)</p> <p>Relationship skills (habiletés relationnelles)</p>	<p>Cooperation</p> <p>Listening skills (habiletés d'écoute)</p> <p>Turn-taking (répartition des rôles)</p> <p>Seeking help (chercher de l'aide)</p>

L'analyse de ces classifications souligne la difficulté à circonscrire ce concept. Si Denham (2005) dissocie clairement des compétences sociales « centrées sur soi » et des compétences sociales « centrées sur l'interaction », la majorité des travaux mélange ces deux pôles. De plus, ces études proposent une vision des compétences sociales relativement « individualiste » (Desjardin et al. 2012). Elles se centrent sur l'individu, en tant que maître d'œuvre de relations sociales. C'est pour cette raison que nous dissocierons les compétences sociales individuelles, « centrées sur soi », des compétences sociales collectives, « centrées sur l'interaction ». Elles se dissocient en fonction de la nature de la situation et du regard que l'on porte sur elle. Ces situations solliciteront de façon variable des ressources plutôt individuelles ou des ressources plutôt collectives.

Enfin, on peut s'apercevoir que vouloir analyser les éléments permettant d'être compétent socialement incite les différents chercheurs à produire des listes d'habiletés ou de compétences selon le vocabulaire employé, non seulement très importantes, mais surtout décontextualisées (Drozda et al., 2002). Comment par exemple, coopérer sans faire preuve d'empathie, ou d'habileté d'écoute. Ce constat va nous inciter à suivre les conseils de LeBoterf (2010) notamment, qui conseille de dépasser cette lecture sous forme d'habiletés, pour tendre vers une lecture située. Dans une perspective de compréhension de l'individu en situation, qui suivrait ce que Ropé et Tanguy nomment le passage d'une logique de

qualification à une logique de compétence, il nous semble que le regard sur les compétences sociales doit lui aussi tendre vers définition de « l’agir avec compétence » (Le Boterf, 2010). C’est d’ailleurs, pour cette raison que certains, comme Dutrénit, préfèrent parler de la compétence sociale et de lui associer des situations complexes dans lesquelles l’efficacité pourra être évaluée.

2.6. Les compétences sociales vers un essai de définition

« Hélas, il serait peut être plus facile de définir les compétences sociales par rapport à ce qu’elles ne sont pas que le contraire » (Peyré, 2000, p. 178).

Rappelons que Weinstein, en 1969, donne une des premières définitions des compétences sociales. Pour cet auteur, faire preuve de compétences sociales, c’est savoir être capable d’accomplir des tâches interpersonnelles. Au-delà de cette affirmation, l’analyse des taxonomies met en avant une complexité qu’il convient d’analyser au regard du cadre global de l’APC qui porte notre réflexion. Quatre questions inhérentes à l’APC, nous permettent de poser cette analyse pour un essai de définition des CS :

- pour quelles situations ?
- quels indicateurs observables ?
- quelles ressources ?
- comment les favoriser, les développer ?

Pour Talavera (2007, p. 99), la compétence sociale (ou les compétences sociales),

« implique l’ensemble des conduites adoptées, dans un certain contexte, par un individu qui exprime ses sentiments, ses attitudes, ses désirs, ses opinions ou ses droits de manière adaptée à la situation (dans le contexte familial, scolaire, professionnel, etc.), en respectant ces conduites chez les autres et qui, d’une manière générale, résout les problèmes immédiats pouvant se poser lors de l’interaction, limitant ainsi la probabilité d’apparition de problèmes futurs. » Talavera (2007, p. 99)

Cette vision globale, interactionniste, montre bien en quoi la place de la conduite individuelle se trouve positionnée dans un réseau complexe d’influences. Cette vision rejoint celle de Peyré (2000, p. 108), qui entend placer la compétence sociale dans son contexte « éco-systémique ». Pour lui la compétence sociale est:

- un processus de gestion (facilitateur et accompagnateur) des relations interpersonnelles,
- qui se développe dans les rapports entre le milieu personnel des individus et le milieu local dans lequel ils se trouvent,
- au sein d'un environnement socialement, culturellement structuré,
- et qui fonctionne et évolue selon le jeu des interactions individuelles et collectives
- l'ensemble des éléments qui participent de ce processus, y génèrent et y développent de façon dynamique.

Ces définitions soulèvent la richesse de cette notion et en même temps les difficultés qui en découlent. Vouloir l'observer, l'évaluer, implique de la décomposer mais la mettre en œuvre, impose une nécessaire combinaison, qui relève d'une conjonction entre personnalité, émotions du moment, elles-mêmes conditionnées par l'importance subjective de la situation et du réseau d'acteurs en présence. Ce résultat, perçu subjectivement par l'individu et par les co-acteurs de la situation, résulte d'une conduite complexe qui se trouve à l'interface d'influences éducatives (milieu parental), culturelles mais aussi contextuelles (interaction, nature et enjeux de la situation) et personnelles (personnalité, aptitudes, maturité).

Il n'empêche que l'ensemble de ces influences est à gérer par l'individu, de tous les âges, ce qui demande avant tout de l'intelligence. D'autres, préfèrent parler de « méta-compétence ». Cette compétence qui permet de s'interroger sur soi-même et ses choix, dans ou après l'action (Wittorski, 1998). Nous entendrons par intelligence cette capacité à comprendre, à s'adapter, à résoudre des problèmes. Sans revenir sur l'approche de Gardner (1993) qui lui-même relativise l'utilisation du terme d'intelligence, notons tout de même qu'il met en exergue huit domaines où s'expriment les compétences des individus, avec notamment la notion d'intelligence interpersonnelle. Aussi, à l'interface des taxonomies et de l'APC, laissant la place à l'adaptation de l'individu ou plutôt à sa réflexivité, nous entendrons, avec Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2001), les habiletés sociales comme une composante de la compétence sociale, ou comme pourrait la nommer Gardner, l'intelligence sociale. Si le tout est plus que la somme des parties, l'ensemble des taxonomies ne peut révéler la complexité des conduites sociales. Ces conduites trouvent leur essence autour d'un bagage de solutions construites par l'individu que l'on peut nommer compétences sociales. Pour résumer, nous dirons avec Caldarella et Merrell (1997) que si les compétences sociales sont globales, elles associent différentes habiletés, que l'on peut apprendre (via l'observation, le modelage) et qui

comprennent des comportements spécifiques et discrets, verbaux et non verbaux (Douaire, 2008).

Ces habiletés ou compétences spécifiques à une situation particulière, permettent l'établissement de relations sociales harmonieuses dans des contextes spécifiques et s'intègrent à une compétence sociale plus complexe face à une situation imposant une combinaison de différentes habiletés et a fortiori une procédure de choix et d'adaptation. Ces compétences relèvent donc de trois dimensions importantes (Dodge, 1986, cité par Coté, 2009) :

- la dimension cognitive : processus de résolution de problème, choix du vocabulaire adapté (communication verbale), identifier un problème social, proposer des solutions, prévoir les conséquences de ses actions (Cloutier, 1996 ; Goldstein, 1999)
- la dimension affective : contrôle de ses émotions, estime de soi, affirmation de soi et sentiment d'efficacité personnelle, l'empathie ou « l'éveil du sens des autres » (Baudrit, 2010)
- la dimension comportementale: communication non verbale

Les classifications dissocient parfois les compétences sociales et les compétences émotionnelles (Denham, 2005 ; Goleman, 2002,...). Notre hypothèse sera comme dans beaucoup de propositions, d'associer les deux. Emotions et interactions nous semblent être les deux faces d'une même pièce puisque l'une sans l'autre ne peut exister. L'émotion est induite par l'interaction et l'interaction ne peut être qualitative sans une prise en compte des émotions en présence. A ce titre, Marcault et Brosse, affirmaient dès 1939 que l'émotion est la base du lien social. Mc Clelland (1973) qui travaille à l'université d'Harvard et qui influence fortement le management d'Amérique du nord, confirme cette affirmation. Daros-Voseles, Collins, Onwuegbuzie et Jiao (2008) montrent que la perception de soi est un facteur puissant de prédiction de la performance de coopération des groupes de travail. Les compétences sociales sont donc liées aux émotions, aux représentations de soi et aux motivations profondes. Elles sont de forts déterminants de la réussite professionnelle puisque constitutives de façon puissante de la capacité d'adaptation d'un individu. De fait, des notions portées par Bandura (1986) telles que l'estime de soi ou la perception de ses compétences, intitulées sentiment d'efficacité personnelle (SEP, Bandura, 1997) sont, nous semble-t-il, déterminantes dans l'expression même des compétences sociales. Leur prise en compte peut permettre à l'individu d'éviter ce que Bandura nomme en 2002, les stratégies auto-handicapantes considérées comme des moyens, plus ou moins conscients de protection.

Par ailleurs, si l'on veut donner du sens et de l'importance au travail sur ces compétences sociales (et émotionnelles), il nous semble indispensable de mettre en lumière que celles-ci doivent s'entendre à plusieurs niveaux ou classe de situations (Meichenbaum, Buther et Gruson, 1981). Dans une perspective de formation scolaire, professionnelle, citoyenne voire même sportive, on peut imaginer que le choix du degré de complexité pourra être différent. Le type de public auquel on s'adresse déterminera le niveau auquel on peut travailler.

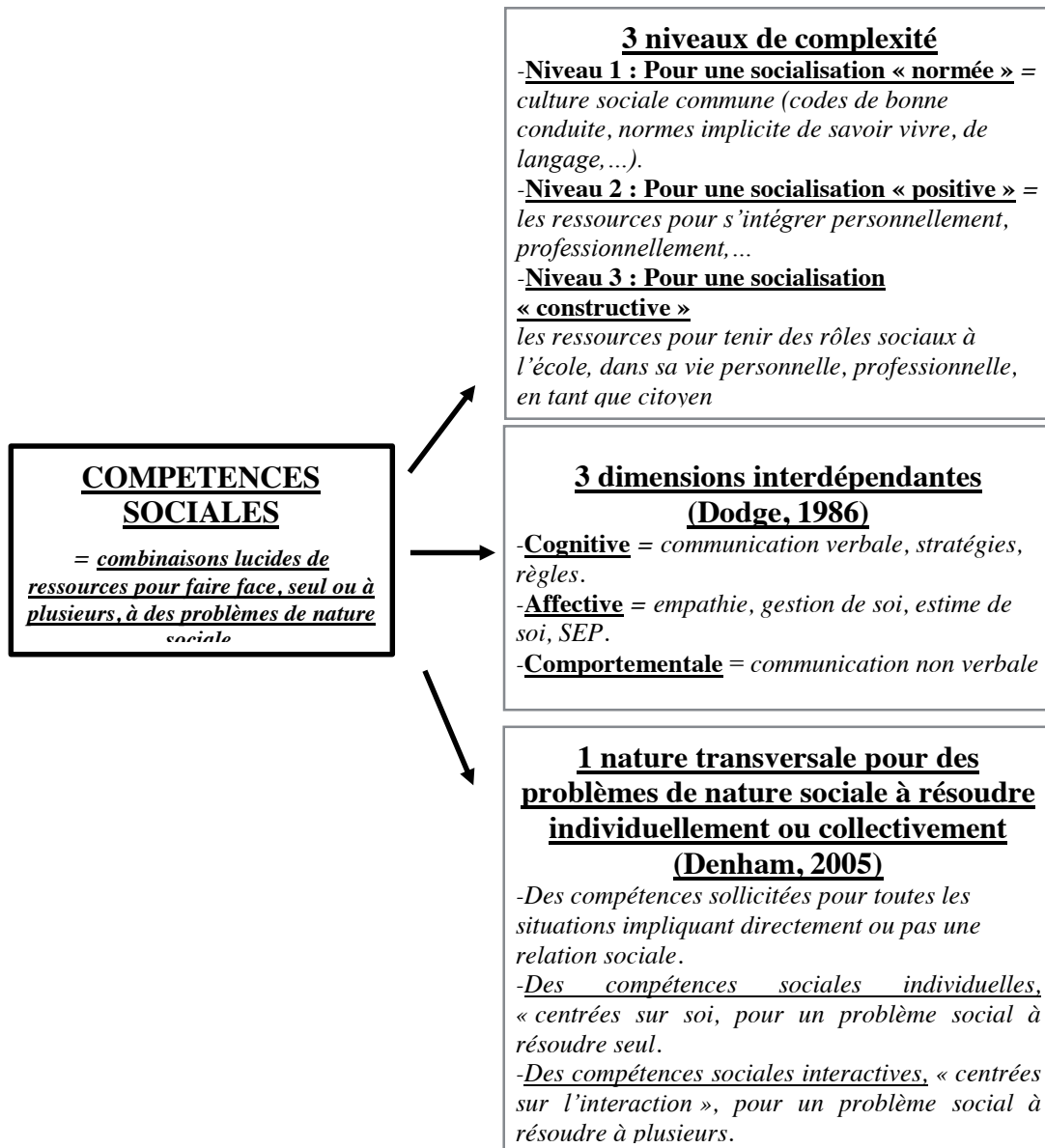
Dans cette perspective, nous proposons trois niveaux d'expression des compétences sociales (figure n°5) :

- Un premier niveau que l'on pourrait qualifier de base, reprenant l'ensemble des éléments gageant d'une socialisation normée. Pour s'intégrer dans une société, il est important d'en avoir les clefs. Il est décisif d'en avoir les codes.

- Un deuxième niveau de compétences sociales mettant l'accent sur une socialisation porteuse de relations positives, basées sur la réciprocité (Dutrénit, 1997). Celle-ci permet de développer son réseau social, de s'intégrer dans une entreprise, à l'école.

- Et enfin, un troisième niveau, que l'on peut considérer comme une socialisation constructive. Ce niveau de compétence permet à certains de prendre en charge des rôles sociaux de façon efficiente. Ceux-là même qui font l'apanage, par exemple, d'un cadre d'entreprise devant notamment gérer des équipes de travail. Parmi ces rôles sociaux figure aussi celui de citoyen. C'est une des missions principales de l'école. Notre classification positionne donc les compétences sociales comme des ressources nécessaires, à un premier niveau, à la socialisation, entendue au sens de culture sociale commune et, à un niveau supérieur, à une réelle citoyenneté active.

Figure n°5. Les compétences sociales (schématisation personnelle).



I. Chapitre 3. Les compétences sociales dans le monde scolaire

« La finalité de l'école ce n'est pas l'« apprendre », c'est l'« apprendre ensemble pour vivre ensemble » Develay M (2000, p29)

3.1. Les compétences sociales : objets de débats en contexte scolaire

3.1.1. Les compétences sociales : une place de choix dans les référentiels de compétences

La place de la formation aux compétences est une préoccupation centrale des différentes institutions internationales. L'OCDE, l'UNICEF, ou encore l'Union Européenne ont mis en place des processus de sélection et de développement de compétences apparaissant indispensables. Le processus commence dès 1996, avec le rapport commandé à Delors par l'UNESCO. On voit s'affirmer les premiers piliers de l'éducation.

Tableau n°7. Programmes de sélection de compétences clefs et place des compétences sociales.

Programmes de sélection de compétences clefs	Les compétences clefs	Commentaires (domaines individuels / collectifs)	Compétences de nature collective (ou sociale)
Unesco Delors 1996	<ol style="list-style-type: none"> 1. apprendre à connaître 2. apprendre à faire 3. apprendre à vivre ensemble 4. apprendre à être 	compétences collectives = individuelles	Apprendre à vivre ensemble, apprendre à être (2/4)
<i>Life skills</i> de l'UNICEF et al., 2003.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles 2. Aptitudes à la prise de décisions et à la réflexion critique 3. Capacité d'adaptation et gestion de soi 	compétences collectives > individuelles	Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles ; Capacité d'adaptation et gestion de soi (2/3)
Projet DeSeCo lancé de 2000 à 2003 (OCDE 2009) :	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie) 2. Interagir dans des groupes hétérogènes : Établir de bonnes relations avec (empathie, gestion de ses émotions), Coopérer, travailler en équipe, Gérer et résoudre des conflits. 3. Prendre des responsabilités pour gérer sa vie, se situer dans un contexte social plus vaste et agir de façon autonome 	compétences collectives > individuelles	Se servir d'outils, Interagir dans des groupes hétérogènes, Prendre des responsabilités (3/3)
Socle Commun en Europe Journal officiel du 30.12.2006	<ol style="list-style-type: none"> 1. La communication dans la langue maternelle 2. La communication en langues étrangères 3. La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies. 4. La compétence numérique 5. Apprendre à apprendre 6. Les compétences sociales et civiques. 7. L'esprit d'initiative et d'entreprise 8. La sensibilité et l'expression culturelles 	Compétences individuelles (disciplinaires) > collectives	les compétences sociales et civiques et l'esprit d'initiative et d'entreprise (2/8)
Socle Commun de connaissances et de compétences Français (S3C) (<u>la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005</u>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maîtrise de la langue française 2. La pratique d'une langue vivante étrangère 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique 4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication 5. La culture humaniste 6. Les compétences sociales et civiques 7. L'autonomie et l'initiative 	Compétences individuelles (disciplinaires) > collectives	les compétences sociales et civiques et L'autonomie et l'initiative. (2/7)

La lecture de chacun de ces textes, met en avant comme fondamentale, une compétence de nature sociale. Si l'on reprend le découpage de chacun de ces textes, en comptant le nombre d'items qui le composent et en comparant ceux qui sont consacrés à une compétence de nature sociale, on s'aperçoit de la puissance des acquisitions sociales pour les instances

internationales. Si l'on cherche à quantifier cette puissance, on peut dire que sur ces textes majeurs, ce type d'acquisition représente 40% des acquisitions considérées comme fondamentales.

Pour se convaincre de la prégnance de cette « préoccupation sociale » dans les recommandations officielles, ajoutons quelques notes de lectures issues du Rapport HCE (2012, p. 18). Au sein de ses propositions, ce rapport suggère que « Susciter la curiosité, nourrir la créativité, apprendre à s'évaluer, encourager l'esprit d'initiative, voire l'esprit d'entreprise, ainsi que le travail en commun, indispensables aussi bien pour s'investir dans la société que pour réussir dans le monde du travail, sont d'ailleurs des finalités fondamentales du socle commun ».

Le discours officiel affirme donc que ces objectifs sont indispensables, non seulement pour l'individu lui-même mais aussi pour la société. Si l'on se centre sur les compétences sociales, ce rapport confirme ce caractère essentiel (Rapport HCE, 2012, p. 22)

« Il importe de nourrir dès le plus jeune âge la conscience d'une appartenance commune. La construction des « compétences sociales », qui ne peut être limitée aux seules connaissances, doit commencer dès la maternelle et se poursuivre tout au long de la scolarité, par une implication des élèves dans des projets individuels ou collectifs comme dans la vie courante de l'établissement et aussi par le développement du tutorat entre élèves. Amener les élèves à mieux se connaître et à identifier leurs émotions dès leur entrée en maternelle limite les conflits ; donner des défis intellectuels à tous permet de canaliser les énergies et diminue les prises de risques à l'adolescence. » (Rapport HCE, 2012, p. 22)

Ainsi, il apparaît que les institutions internationales et françaises font, aujourd'hui, des acquisitions sociales, un enjeu majeur des politiques éducatives. On ne peut mettre en doute la persistance de cette posture qui est affirmée clairement depuis près de 20 ans dans ce que l'on considère comme essentiel pour les élèves pendant leur scolarisation, mais aussi pour leur insertion et leur réussite future.

3.1.2. Le débat persistant entre éducation et instruction

Le discours officiel semble unanime sur la nécessité de développer des CS. Cependant, cette question, comme d'ailleurs tout ce qui sort du cadre disciplinaire traditionnel, fait émerger un débat récurrent, autour de la dialectique éducation et instruction (Garnier, 2007). L'argument

principal des opposants ou des réticents est que de traiter de la dimension sociale relèverait d'un objectif uniquement éducatif et que l'éducation serait de la responsabilité des parents. Ce débat actuel porte en lui l'héritage du passé.

On peut situer avec Rouche et Rémond (2003), l'ancrage de cette vision dichotomique aux confins d'une conception helléniste de l'éducation, profondément ancrée sur l'instruction. Garnier (2007) mais aussi Zazzo (1989), soulignent comment ce débat a divisé la classe politique, notamment depuis la révolution française. Ils exposent les débats entre deux projets portés par le même contexte, celui de la révolution française. D'un côté le premier « Plan d'éducation nationale », celui de Le Pelletier de Saint-Fargeau, et de l'autre le plan Condorcet pour l'instruction publique. Comme le rappelle Garnier (2007, p. 43), « Condorcet se méfiait de la prise en charge totale de l'individu ». On peut voir dans sa vision, une méfiance quant à l'éducation qu'il considère comme un véhicule de croyances. Il porte, et avec lui beaucoup d'autres, un idéal laïque extrême qui refuse toute forme d'atteinte à la liberté de penser individuelle. Garnier (2007) montre que ces oppositions persistent longtemps après. Il rappelle le débat, une nouvelle fois politisé, qui oppose les compagnons de l'université nouvelle et Ludovic Zoretti. Pour les premiers, d'après Garnier (2007), « L'instruction se confond avec l'acquisition de la liberté de l'esprit par l'aptitude à s'instruire », alors que pour le deuxième, l'émancipation des masses passe par des valeurs, des enseignements civiques, à côté des savoirs académiques indispensables ». Mais comme l'ajoute Garnier, « ce débat ne semble jamais devoir se clore, il apparaît au XXe siècle dans la dénomination même de l'institution qui oscille entre Instruction publique et Éducation nationale » (Garnier, 2007, p. 42).

Pourtant, Giordan et Saltet (2010, p. 82) l'affirment : « il est vain d'opposer éducation et instruction car ces deux missions de l'écoles sont inséparables ». Ils ajoutent, qu' « il est vain et dangereux de se poser en défenseur de la seule instruction, pour éviter d'affronter les questions délicates de la vie en commun au sein de l'institution scolaire ou celles non moins épineuses du sens des savoirs et des apprentissages pour les élèves ». Pour donner un peu plus de portée à leurs propos, les auteurs citent cet inconnu présenté par Haim Ginott dans son livre *Teacher and child : a book for parents and teachers*. On retranscrit une partie de ce texte, central dans notre réflexion :

« Cher professeur,

Je suis survivant d'un camp de concentration. Mes yeux ont vu ce que personne ne devrait voir : des chambres à gaz construites par des ingénieurs bien formés. Des enfants empoisonnés par des médecins éduqués. (...) Donc, je me méfie de l'éducation. Ma demande est : aidez vos élèves à devenir humains. (...) La lecture, l'écriture, l'orthographe, l'histoire et l'arithmétique ne sont importants que s'ils servent à rendre nos étudiants plus humains. » (cité par Giordan et Saltet, 2010, p. 82)

3.2. Les compétences sociales face aux enjeux scolaires

Une des questions qui sous-tend nos travaux est bien la question de l'enjeu pour l'école et pour ses élèves de placer les compétences sociales comme un élément du curriculum. La réponse à cette question va être apportée sur différents points. Mais avant toute chose, il est indispensable de rappeler la nature polymorphe de notre école républicaine. Notre école ne révèle pas le même visage que l'on se positionne dans une zone rurale, urbaine ou urbaine difficile. Que l'on traite des enfants de primaire ou des adolescents de collège, de lycée général, technologique ou professionnel, là encore, on ne parle pas vraiment du même monde. En fonction des situations individuelles, en fonction de l'âge, le niveau de compétence sociale réel mais aussi demandé est extrêmement variable. Nous verrons que c'est, bien souvent, lorsqu'elle fait défaut que l'intérêt pour cette notion devient manifeste. Pour les adolescents de 10 à 18 ans, les besoins immédiats sur cette problématique sont là encore, disparates.

L'ensemble des taxonomies identifiées montre clairement cette complexité qu'il nous incombe de traiter pour faire en sorte que les compétences sociales dépassent leur simple vertu de « bonne conduite » pour tendre vers une socialisation positive et constructive d'un point de vue scolaire mais aussi professionnel. Aussi, en évitant une catégorisation rigide et donc sclérosante des compétences sociales, nous allons tenter de proposer un cadre d'analyse de ces compétences au carrefour de ce qui est dit sur les compétences au sens large et sur les compétences sociales en particulier. De fait, plus qu'une liste, il nous semble intéressant de proposer une grille de lecture de celles-ci. Elle doit permettre de clarifier, non seulement le niveau de compétence visée en relation à un public ciblé, mais elle peut contribuer à améliorer la visibilité du travail mis en œuvre. Ceci va de pair avec la nature même de l'approche par compétences qui ne peut faire l'économie d'une association explicite entre une compétence et

un type de situation où elle doit pouvoir s'exprimer (Le Boterf, 2010).

3.2.1. Les compétences sociales et la réussite scolaire.

Les compétences sociales sont un élément fondamental du « métier d'élève », non seulement pour réussir à l'école mais aussi pour se faire accepter. Pour Dutrénit (2006, p. 1), « la compétence sociale apparaît comme un point de repère essentiel parce que médiateur des autres apprentissages ». Cette affirmation se trouve renforcée par différents résultats comme celui d'Holsen, Smith et Frey (2008) qui relatent les conséquences du programme *SECOND STEP* dans des écoles élémentaires norvégiennes. Ces auteurs montrent qu'avec ce programme, non seulement, on constate un développement significatif de la compétence sociale des garçons et des filles de 11 ans et des filles de 12 ans par rapport au groupe témoin, mais que les élèves de catégories sociales et professionnelles (CSP) défavorisées ont accompli d'immenses progrès en terme de réussite scolaire. De la même façon, Reynolds et Robertson (2003) soulignent, eux-aussi ces progrès scolaires et sociaux dans l'analyse d'une étude longitudinale menée à Chicago dans les années 90 au coeur de quartiers difficiles pour des enfants de cinq à six ans. Il semblerait donc que le niveau de compétence sociale soit un facteur important pour l'apprentissage mais aussi pour l'intégration de l'élève avec ses pairs. Côté (2009), rappelle que de nombreuses études démontrent que « les enfants populaires possèdent plus d'habiletés sociales » que ceux qui le sont moins. Plus précisément, « ces enfants sont capables de coopérer, d'initier des contacts avec les autres, de converser, d'être « empathiques » et d'offrir leur aide ». De plus, plusieurs recherches indiquent que les enfants qui maîtrisent ces habiletés sociales développent davantage de liens d'amitié réciproques (Ladd, 2005; Ladd, Birch et Buhs, 1999, cités par côté, 2009, p. 8). En effet, l'entraide, la coopération et les habiletés de communication favorisent les relations d'amitié (Keane et Conger, 198, cités par côté, 2009, p. 8). Les compétences sociales ont donc un rôle important à jouer dans l'intégration sociale scolaire ainsi que dans le développement de relations d'amitié, puisqu'elles permettent de prendre contact avec les autres et de maintenir des relations saines.

En conclusion, on peut identifier déjà deux enjeux majeurs pour l'école vis-à-vis des compétences sociales. D'un côté, l'élève pour apprendre, a besoin d'un niveau satisfaisant de compétences sociales. Ce niveau lui est indispensable pour assumer son « métier d'élève ».

De l'autre, cette compétence lui est nécessaire pour s'intégrer avec ses pairs, ce qui, en retour doit pouvoir, là aussi influencer positivement sa participation active en classe.

3.2.2. Les compétences sociales à l'Ecole : des enjeux variés, une identité à préciser.

Comme nous avons déjà pu l'évoquer, l'APC requiert une analyse des situations dans lesquelles les compétences vont devoir s'exprimer. Se pose alors la question des finalités. Les CS se heurtent à la même problématique afin de pouvoir gagner en légitimité. Nous avons évoqué les questions de réussite scolaire, il en existe bien d'autres. La problématique de la violence à l'école, en est une autre. Comment dépasser ces problèmes comportementaux qui nuisent aux résultats scolaires (Horst, Finney et Barron, 2007) ? La réponse qui semble se dessiner, au-delà des politiques répressives, s'orienterait vers une formation non pas à la moralité, mais plutôt aux compétences sociales (Drozda-Senkowska, et al., 2002). Il en va de même pour l'éducation à la mixité, à l'acceptation des différences,...

Peyré (2000, p. 112) nous propose un cadre global clair de catégorisation des finalités sociales propres aux compétences sociales. Ce dernier, identifie quatre niveaux de CS à construire, entendus à l'interface de quatre niveaux d'analyse :

- celui des personnes, pour favoriser leur intégration, la congruence interpersonnelle,
- celui des groupes, afin d'œuvrer, de travailler ensemble,
- celui d'un établissement pour bâtir une culture commune propice à la coopération,
- celui d'une société démocratique orchestrée par des citoyens actifs.

Ce qui ressort de cette proposition, c'est l'emboîtement des finalités mais aussi et surtout des problèmes à résoudre par les individus. Cela résonne avec notre proposition de définition de niveaux de complexité des compétences sociales proposée dans la figure n°5 (p. 76).

En somme, l'enjeu scolaire va être de développer des compétences sociales permettant de prendre une part active à la vie de la classe, de l'établissement et de la cité. Cette vie peut être réelle ou sur le web. Elle peut être informelle ou formelle, personnelle ou professionnelle, mais à chaque fois, le sujet doit pouvoir affirmer ses droits tout en participant à une communauté solidaire. Il semble donc indispensable, face à cette complexité de définir clairement les CS attendues à l'Ecole et tout particulièrement dans le second degré.

3.3. La définition des compétences sociales à l'école

3.3.1. Les compétences sociales dans les programmes et les mises en oeuvre pédagogiques du secondaire

3.3.1.1. Introduction

Nous avons pu mettre en avant la place centrale des CS dans les curricula européens et français, en la présence notamment du S3C, future S4C. Nous avons pu montrer la diversité des enjeux qui pouvaient leur être conférée. Reste à savoir si cette demande nationale et globale diffuse dans les programmes et dans les pratiques pédagogiques du second degré. Pour ce faire, différents matériaux d'études s'offrent à nous : la littérature officielle (les textes officiels, les communications sur les sites web des académies, les rapports d'inspection, les projets d'établissements, d'EPS), la littérature scientifique qui parlerait de cette mise en oeuvre, ou encore l'observation et l'analyse des pratiques pédagogiques en contexte réel (observations de mises en oeuvre originales, observations des temps interactifs dans une journée d'élève, ...). De tous ces éléments, nous ferons le choix de nous intéresser à ce qui nous est le plus facilement disponible. Aussi, dans le cadre de nos contributions empiriques nous interrogerons la place des CS dans l'enseignement du second degré en France, au travers de l'analyse des sites web des rectorats, de l'analyse de certains programmes disciplinaires, de projets d'établissements et d'EPS. Mais avant toute chose précisons globalement la place des CS dans deux disciplines qui nous serviront de support de mise en oeuvre pour notre projet de formation, à savoir l'EPS et les Sciences physiques.

3.3.1.2. Les compétences sociales en EPS

L'EPS est une discipline singulière sur la scène éducative. Son action et ses apprentissages se mettent en oeuvre au travers de corps en activité. Cette activité physique et sportive est le terreau de multiples apprentissages dont la finalité réside au collège (programme de 2008) dans la formation d'un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Cette finalité impose d'emblée les CS comme un pilier de la formation, dans la mesure où l'on évoque de façon explicite l'éducation sociale de ce futur citoyen. De plus, l'EPS est la seule discipline qui fait des compétences sociales un objet d'apprentissage revendiqué. Au-delà des compétences propres à chacun des domaines d'activité physique, les

enseignants ont le devoir de former aux compétences méthodologiques et sociales. Au quotidien, ces CS s'expriment au coeur de rôles sociaux différents que les élèves auront à gérer. C'est dans ces rôles, qu'ils vont pouvoir assumer, qu'ils vont devoir construire les ressources nécessaires aux CS. Parmi ces rôles impliquant de l'interaction, on retrouve les rôles d'observateur, de juge, d'aide, de secrétaire, d'organisateur, d'arbitre, ou encore de collaborateur. Tous ces rôles sont des rôles exigés par les compétences attendues des programmes disciplinaires. En outre, rien n'est précisé quant à la nature précise des CS à développer ainsi que sur les moyens d'y parvenir.

3.3.1.3. Les compétences sociales en Sciences Physiques

Pour notre étude, nous avons fait le choix de mettre en perspective notre discipline d'origine (EPS) avec une autre discipline issue d'un autre champ. Les Sciences physiques sont une discipline expérimentale dont le statut scolaire est, cette fois-ci, plus traditionnel.

Les programmes de collège de 2008, propres à cette discipline, dans leur introduction, affirment que les Sciences Physiques participent à l'acquisition des CS du S3C. Mais, contrairement à l'EPS, ces CS ne sont pas un objet d'acquisition à part entière, s'intégrant pleinement dans les contenus d'enseignement impératifs du programme. En dehors de l'introduction, rien n'est mentionné sur ce qu'il y aurait à faire acquérir dans ce domaine. Les « capacités » recherchées, actuellement dans cette discipline, se centrent quasiment exclusivement sur les dimensions scientifiques et académiques de la discipline. En outre, on peut imaginer qu'en Sciences Physiques aussi, on puisse donner à la responsabilité des élèves, des rôles sociaux, notamment dans le cadre de la démarche d'investigation qui est un élément central de la formation des disciplines scientifiques. Pourtant, dans cette discipline, qui nécessite la création et la mise en oeuvre de protocoles expérimentaux, on est à même de proposer une prise en charge de rôles sociaux tels que le laborantin, le secrétaire ou encore le rapporteur. Ces rôles sont là aussi le terreau d'interactions sollicitant des CS.

3.3.1.4. Bilan et perspectives

On peut remarquer que les CS, dans l'enseignement du second degré, ont une place variable selon les disciplines et une identité relativement floue. En EPS, les CS s'imposent en tant qu'objet d'apprentissage, quand en Sciences physiques, elles sont simplement positionnées comme un objectif parmi d'autres, dans une introduction globale. Dans les deux cas la nature

même de ces CS, ainsi que leurs processus de construction ne sont pas précisés. Nous cherchons donc à avancer sur ces problématiques.

3.3.2. Vers une définition opérationnelle des compétences sociales dans le second degré

Plus avant, nous avons proposé une définition globale des CS (Tableau n°5, p. 76). Pour nous, les CS sont des « combinaisons lucides de ressources pour faire face, seul ou à plusieurs, à des problèmes de nature sociale. »

Afin d'adapter cette définition au contexte scolaire, il va nous falloir identifier les attentes institutionnelles en termes de CS. Pour le parlement européen, parmi les huit compétences clés à faire acquérir pour « une société européenne de la connaissance », les compétences sociales et civiques, sont définies comme suit:

« La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique. » (Journal officiel L 394 du 30.12.2006)

Dans cette définition, il apparaît que les compétences sociales ne sont pas simplement des passeports de bonne conduite. Elles sont plus qu'un code de la route des conduites acceptables. Les compétences sociales sont des outils pour participer activement à sa vie personnelle et professionnelle. Elles sont considérées comme « clés » dans ce nouveau monde en mouvement perpétuel. Elles sont le socle essentiel favorisant ensuite les compétences civiques. Les compétences sociales sont donc une condition nécessaire de socialisation, au sens définit par Javeau (1993),

« Devenir homme, s'hominiser, c'est donc avant toutes choses se « socialiser ». C'est la raison pour laquelle les apprentissages sont réunis sous le vocable de socialisation. » (Javeau, 1993, p. 33)

Afin d'identifier les éléments qui pourraient faire partie des ressources « sociales » à acquérir dans le cadre scolaire, nous avons cherché à synthétiser les taxonomies, parmi les plus utilisées dans le monde scientifique mais aussi celles en vigueur dans les curricula éducatifs.

3.3.3. La nature des CS scolaires dans les taxonomies spécifiques

Nous sommes revenus sur les taxonomies exposées dans la partie sur les CS au sens large afin d'identifier des catégories redondantes pouvant nous permettre de structurer notre définition des CS scolaires. Le tableau n°8 synthétise ces différentes propositions, tout en cherchant à classer, ces grilles de lecture, au regard de catégories transversales. L'objectif sera progressivement de proposer une taxonomie spécifique au monde scolaire. Notre grille de lecture s'est, tout d'abord, attachée à identifier ce qui relève de deux niveaux de lien, comme le suggère le modèle Denham (2005), à savoir, les compétences de nature relationnelle, relevant de liens interpersonnels et les compétences de nature émotionnelle, relevant de liens intra-personnels. Par ailleurs, l'analyse des classifications proposées nous a amené à proposer différentes sous-catégories et ce tout particulièrement pour les compétences interpersonnelles. Aussi, nous proposons d'identifier cinq catégories intermédiaires d'agir avec compétence sociale qui permettent de classer les propositions de façon cohérente. Il est entendu que cette taxonomie n'a de sens que dans une perspective de mise en oeuvre scolaire de contenus d'enseignement. On peut, bien évidemment relever que ces catégories s'influencent mutuellement. La communication nécessite de respecter les autres, tout comme elle engage une relation à soi positive. Elles sont conçues comme des ensembles cohérents associés à des situations posant des problèmes particuliers :

1. l'agir avec compétence pour une communication quotidienne doit permettre de faire face aux échanges quotidiens indispensables à une intégration source de développement de son réseau social. Il permet de construire de bonnes relations avec les autres.
2. l'agir avec compétence pour une communication affirmation de soi afin de pouvoir affirmer son propos face ou dans un groupe. Il est indispensable pour faire face aux situations imposant la prise d'initiative personnelle.
3. l'agir avec compétence pour échanger/travailler avec d'autre qui permet cette fois-ci d'agir pas simplement pour soi mais pour un collectif. Ceci demande, de l'écoute mais

aussi parfois de l'oubli de soi.

4. l'agir avec compétence pour respecter, comprendre les autres. Cet « agir avec compétence » sollicite ce qu'on nomme globalement « le sens des autres ». Il demande non seulement de connaître les règles de vie collective, nécessaires au bien-être commun, mais aussi et surtout de comprendre les autres dans leurs différences.
5. l'agir avec compétence dans la relation à soi-même. Cette compétence permet de préparer ou de faire face à un événement à forte teneur émotionnelle.

PREMIERE PARTIE-CADRES THEORIQUES

Tableau n°8. Analyse des taxonomies et proposition de classification des compétences sociales

Modèle Denham (2005)	CS de nature relationnelle (liens interpersonnels)				CS de nature émotionnelle (liens intra-personnels)
Catégories d'agir avec compétence sociale (vision personnelle)	<i>L'agir avec compétence pour une Communication quotidienne</i>	<i>L'agir avec compétence pour une Communication affirmation de soi ou communication "politique"</i>	<i>L'agir avec compétence pour une Échanger/travailler avec d'autres</i>	<i>L'agir avec compétence pour Respecter, comprendre les autres</i>	<i>L'agir avec compétence pour la relation à soi</i>
Niveau de complexité	socialisation normée (N1)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)		socialisation positive à constructive (N2 à 3)
Nature de CS sollicitée	CS interactive	CS interactive	CS interactive		CS individuelle
« life skills » UNICEF et al. (2003)	Habiletés interpersonnelles	Habiletés de plaidoirie	Habiletés de négociation et d'opposition	Habiletés de coopération et de travail en équipe	Faire preuve d'empathie
	Communication verbale/ non verbale Écoute active Expression de ses sentiments	Habiletés de persuasion Habiletés gestion de groupe et de motivation	Habiletés de négociation et de conflit Habiletés d'affirmation et d'opposition	Exprimer son respect pour les contributions es autres et les différents styles Evaluation de ses propres capacités et ses contributions possibles pour le groupe	Habileté à écouter, comprendre les besoins des autres et exprimer sa compréhension
Projet DeSeCo (1997, OCDE)	Etablir de bonnes relations avec autrui		Gérer et résoudre des conflits	Coopérer, travailler en équipe	

Tableau n°8 (suite). Analyse des taxonomies et proposition de classification des compétences sociales

Modèle Denham (2005)	CS de nature relationnelle (liens interpersonnels)				CS de nature émotionnelle (liens intra-personnels)
Catégories d'agir avec compétence sociale (vision personnelle)	<i>L'agir avec compétence pour une Communication quotidienne</i>	<i>L'agir avec compétence pour une Communication affirmation de soi ou communication "politique"</i>	<i>L'agir avec compétence pour Échanger/travailler avec d'autres</i>	<i>L'agir avec compétence pour Respecter, comprendre les autres</i>	<i>L'agir avec compétence pour la relation à soi</i>
Niveau de complexité	socialisation normée (N1)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)	socialisation normée à positive (N1 à 2)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)
Nature de CS sollicitée	CS interactive	CS interactive	CS interactive	CS interactive	CS individuelle
Gresham et Elliot (1990)		L'affirmation de soi		La coopération La responsabilité	L'empathie
Gresham et Elliot (2008)	La communication	L'affirmation de soi		La coopération L'engagement	L'empathie, La responsabilité
Drozda et al. (2002)	L'habileté à exprimer l'approbation et les sentiments positifs	Affirmation sociale la défense des droits L'habileté à diriger les autres			l'empathie
Wilgelsworth, Humphrey et al. (2010)	Le caractère optimiste et jovial l'habileté de relation, l'expression des émotions	l'affirmation de soi		l'adaptabilité	L'empathie la perception des émotions
	Les habiletés pour établir des relations positives avec les pairs	les habiletés d'affirmation		Les habiletés de coopération	Les compétences académiques
Caldarella et Merrell (1997)	Prendre contact, offrir de l'aide, proposer des idées	Affirmation : initier des activités, inviter les autres à donner leur opinion, complimenter		Le partage, la coopération, l'entraide et le respect des règles	Être empathique. Le respect des règles scolaires, l'attention, la concentration et les responsabilités académiques
Juntala, Voeten et al. (2006)				coopération,	l'empathie

3.3.4. Proposition personnelle de définition des compétences sociales scolaires.

Nous avons défini plus avant les CS comme la capacité à combiner lucidement, seul ou à plusieurs des ressources afin de faire face à des problèmes de nature sociale. Plus précisément, dans le cadre scolaire, pour nous :

Un élève ou un groupe d'élèves sont compétents socialement lorsqu'ils sont en mesure de faire face, seul ou à plusieurs, à des situations induisant des problèmes à résoudre de nature sociale (travail en groupe, débat d'idée, présentation d'un exposé,...), en combinant, lucidement et efficacement, des ressources qui leur sont propres.

De plus, nous avons pu faire émerger, dans le tableau n°10, cinq catégories transversales « d'agir avec compétence sociale ». Ce tableau s'est vu réinterprété pour tenter de le faire résonner avec les objectifs poursuivis par le socle commun de connaissances et de compétences, S3C (et futur S4C, détaillé dans l'annexe n°2). On peut relever que huit items, sur 97, du socle sollicitent explicitement des compétences de « nature » sociales. Ces compétences sociales étant réparties, elles-mêmes au sein de différentes compétences fondamentales, nous choisissons de proposer un cadre de quatre compétences sociales scolaires qui font appel à ces différents items. Le tableau n°9 est une proposition personnelle qui précise les compétences sociales et leurs ressources qui semblent requises pour que l'élève puisse mener à bien son « métier d'élève ». Ces propositions sont issues du tableau n°8.

Nous incluons dans cette taxonomie, les trois niveaux de complexité définis dans notre figure n°5 (p. 76). De plus, nous proposons des situations dans lesquelles ces compétences peuvent s'exercer et se développer. Nous y associons les ressources qui nous semblent être sollicitées au coeur de celles-ci. De la même façon que pour le tableau précédent, nous rappelons que ce découpage est, bien évidemment conceptuel puisque ces compétences sont sollicitées dans chacune des situations interactives mais à des degrés variables selon les situations et selon les individus. On peut simplement dissocier des situations, où l'engagement personnel et émotionnel de l'élève va être plus ou moins sollicité. C'est pour cela qu'il nous semble important de devoir dissocier deux classes de situations interactives nécessitant deux types d'agir avec compétence quelque peu différents.

D'un côté, « l'agir avec compétence » pour établir des relations normalisées. Il peut être associé à ce que l'on nomme globalement la socialisation. C'est l'ensemble des ressources

permettant de « rentrer en contact » en respectant des codes culturels mais aussi des règles de fonctionnement indispensables au vivre ensemble. Dans le cadre de nos propositions de niveaux de complexité des CS, nous situons cet agir avec compétence, sur les deux premiers niveaux, allant d'une socialisation normée à positive. Nous proposons d'identifier ces attentes afin de les rendre explicites.

De l'autre côté, « l'agir avec compétence » pour interagir de façon constructive. Il permet de faire face à l'ensemble des situations scolaires (tableau n°9) nécessitant une prise d'initiative personnelle et/ou de décision collective. Nous plaçons « cet agir avec compétence », sur les deux derniers niveaux, allant d'une socialisation positive à une socialisation constructive. Ces situations dépassent la simple prise de contact car elles demandent aux élèves de s'engager positivement et de s'affirmer.

Tableau n°9. Proposition de compétences sociales scolaires et des ressources à développer.

COMPÉTENCES SOCIALES REQUISES	L'agir avec compétence pour établir des relations normalisées (Socialisation normée à positive)		L'agir avec compétence pour interagir de façon constructive	
	1 Établir de bonnes relations avec autrui <u><i>socialisation normée à positive (N1 à 2)</i></u>	2 Avoir un comportement responsable <u><i>socialisation normée à positive (N1 à 2)</i></u>	3 S'affirmer et S'ouvrir à la différence <u><i>socialisation positive à constructive (N2 à 3)</i></u>	4 Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe) <u><i>socialisation positive à constructive (N2 à 3)</i></u>
	CS interactive	CS individuelle	CS individuelle et/ou interactive	CS interactive
exemples de situations scolaires associées	échanges en récréation, milieu associatif scolaire, travail en interaction	connaître les règles de vie communes et assumer les conséquences de ses actes en classe et dans la cour	entretien, réponse à une question en classe, récitation, exposé devant la classe, concours d'éloquence	Travail de groupe, travail à deux
Items du socle «prioritaires » (Annexe n°2)	I 10	I 82	I 11 I 12 I 13 I 83	I 95 I 97
Items du socle «complémentaires » (Annexe n°2)	I 82	I 83	I 82	I 12 I 13 I 82 I 83

Tableau n°9 (suite). Proposition de compétences sociales scolaires et des ressources à développer.

COMPÉTENCES SOCIALES REQUISES	L'agir avec compétence pour établir des relations normalisées (Socialisation normée à positive)		L'agir avec compétence pour interagir de façon constructive	
	1 Établir de bonnes relations avec autrui	2 Avoir un comportement responsable	3 S'affirmer et S'ouvrir à la différence	4 Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)
	<u><i>socialisation normée à positive (N1 à 2)</i></u>	<u><i>socialisation normée à positive (N1 à 2)</i></u>	<u><i>socialisation positive à constructive (N2 à 3)</i></u>	<u><i>socialisation positive à constructive (N2 à 3)</i></u>
	CS interactive	CS individuelle	CS individuelle et/ou interactive	CS interactive
RESSOURCES PERSONNELLES Habiletés, connaissances, qualités	Faire preuve de politesse : le vocabulaire social de base, ne pas déranger une personne occupée, ne pas emprunter sans permission	Respecter les règles scolaires, l'attention, la concentration	Comprendre l'importance du respect mutuel (différence culturelle, physique, psycho-affective): <i>être respectueux des autres, de leurs différences, ne pas rire d'eux</i>	S'organiser pour réaliser la tâche : se répartir les rôles en fonction des qualités et des envies Se connaître pour apporter lucidement au groupe : Evaluation de ses propres capacités et ses contributions possibles pour le groupe
	Exprimer son respect pour les contributions des autres et les différents styles	Respecter des comportements favorables à la santé et la sécurité (la sienne et celles des autres)	Chercher à résoudre des conflits (différence de point de vue) Habiletés d'affirmation et d'opposition Habiletés de négociation Habiletés de persuasion <i>recherche des compromis, calmer les émotions excessives, recentrer sur l'objectif.</i>	Faire preuve d'initiative, s'engager Initier des activités, proposer des idées, modalités d'organisation
	Expression de ses sentiments (sans embarrasser), exprimer l'approbation et les sentiments positifs	Mesurer les conséquences de ses actes et de ses paroles Assumer sa responsabilité en cas d'erreur	Rechercher le consensus : accepter de réaliser des compromis, accepter la décision du groupe	Se dépasser (« s'oublier ») pour le groupe : s'engager pleinement dans le travail du groupe et/ou pour le groupe.
	Communication verbale/ non verbale : Prendre contact, (élocution et placement du regard)		S'adapter aux autres : faire preuve de synchronisme, comprendre les besoins des autres et exprimer sa compréhension : Écoute active et empathie	S'entraider : aide, soutien, échange, don, confiance mutuelle, inviter les autres à donner leur opinion, complimenter, pas de pression affective inutile.
	Présence et authenticité Prendre la parole en groupe, devant une assemblée			
	Faire preuve d' optimisme et de jovialité		Prendre la parole pour exprimer son avis dans ou devant un groupe <i>élocution claire, placement du regard haut et n on fuyant, le ton n'est pas agressif</i>	S'écouter : écouter sans interrompre, offrir et demander de l'aide, proposer des idées, faire preuve de franchise : critique des idées pas des personnes

I. Chapitre 4. La construction des CS et les cadres théoriques propres aux modalités sociales d'acquisition

4.1. Introduction

Il semble que l'on puisse affirmer que l'école est à même de favoriser le développement des CS des élèves. Ainsi Manger, Eikeland et Asbjørnsen (2001) démontrent que l'école peut jouer un rôle indéniable pour la promotion des conduites pro-sociales et notamment sur une variable telle que l'empathie. Ces auteurs incitent à développer des recherches pratiques cherchant à mesurer les effets des entraînements et interventions à dimension « sociale ». Dans cette perspective, Hattie (2009), reprend huit méta-analyses traitant de programmes de développement de compétences sociales. Le bilan global de ces analyses est très positif. La mise en oeuvre de programmes spécifiques de développement des compétences sociales paraît porteuse de progrès non seulement sociaux mais aussi scolaires. La question qui se pose désormais est celle des moyens pour agir sur le développement de ces ressources et sur la construction par les élèves de ces compétences sociales dans le contexte de la classe.

Pour Brighelli (2005, p. 104), « on apprend mieux le respect des femmes en étudiant, Manon Lescaut ou Mme Bovary qu'en suivant les cours d'instruction civique et de citoyenneté ». Ce ne serait donc pas en transmettant le respect mais en le vivant et en le questionnant de façons diverses que l'on pourrait agir sur les CS. C'est cette problématique qui va guider notre réflexion.

Les cadres théoriques permettant d'orienter nos mises en oeuvre seront présentés afin d'identifier leur pertinence au regard de notre projet de développement des CS. Pour ce faire, nous interrogerons les apports de deux courants de recherche fondateurs de la psychologie sociale des acquisitions, à savoir, celui porté par le psychologue Russe, Vygotski et l'autre, développé par les chercheurs Mugny, Doise et Perret-Clermont représentant « l'École de Genève » (Winnykamen, 1990).

4.2. Les approches socio-constructivistes

4.2.1. Les approches socio-constructivistes centrées sur le rôle de l'adulte

Dans une perspective sociocognitive du développement, Vygotsky (1985) indique que les acquisitions dépendent à la fois du niveau de développement actuel de l'enfant et d'une aide instrumentale apportée sous la tutelle d'un adulte ou dans la collaboration avec des pairs plus compétents. Cette aide génère des progrès dans la mesure où la médiation sociale se situe dans la ce qu'il nomme la « zone proximale de développement » (ZPD). C'est à l'aune de cette orientation de recherche que sa célèbre citation peut être mise en exergue : « *what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow* » (Vygotski, 1934/1998, p. 202). Ceci peut être traduit par « ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui dans la collaboration, il sera capable de l'accomplir seul demain ». Dans cette épistémologie, le rôle de l'adulte est un paramètre central pour les acquisitions. A ce propos, Winnykamen (1990) ou encore Baudrit (2007a, p. 17) insistent sur le fait que

« Le dialogue entre pairs n'est pas le véritable centre d'intérêt de la psychologie vygotskienne, celle-ci s'intéresse beaucoup plus à la collaboration adulte/enfant par le biais d'une notion: l'interaction de tutelle. » (Baudrit, 2007a, p. 17)

Par ailleurs, cette théorie qualifiée, tout à la fois de sociale, d'historique et de culturelle considère l'individu dans une perspective située et dynamique. C'est ce que nous rappellent Drozda et al (2002) : « si l'on souhaite comprendre les fonctionnements cognitifs des élèves et, plus largement, du sujet humain, (...) l'une de ses caractéristiques majeures est en effet d'être socialement et culturellement inséré (Drozda et al, 2002, p. 70) ». Pour Vygotski, « les capacités humaines sont des constructions sociales » (Schneuwly, 2008, p. 13). Schneuwly (2008, p. 14) identifie trois thèses qui vont porter cette allégation:

- Le rapport entre l'individu et la réalité est toujours socialement médiatisé.
- Toutes les fonctions psychiques supérieures (volonté, mémoire, attention, formation de concept, pensée verbale, langage écrit) sont issues directement de rapports sociaux, de rapports interpsychiques dont elles constituent l'intériorisation.
- L'intériorisation se fait sous forme de différenciation de fonctions antérieurement indifférenciées.

C'est dans ce principe fondateur, sous-tendu par ces trois postulats majeurs que nous considérerons les apports de la psychologie de Vygotski à l'éducation. Pour Ivic (1994, p.200), « aucune autre théorie psychologique du développement que celle de Vygotsky ne prête une telle importance à l'éducation. ».

Alors, même s'il est communément admis que les enfants se forment, par eux mêmes, aux relations sociales, l'influence consciente ou non d'une personne extérieure peut être un élément déterminant. Comme nous l'avons illustré plus avant, des études montrent (Hattie,

2009) l'influence de l'enseignement sur ces acquis sociaux. C'est bien le signe que l'activité enseignante peut avoir un effet positif sur la formation sociale des élèves.

Par ailleurs, Bruner (1983), psychologue américain, a opérationnalisé les thèses de Vygotski en particulier en étudiant l'activité « d'étayage » déployée par l'adulte à l'égard de l'enfant au sein de l'interaction de tutelle. Ce dernier écrit (1983, p. 8), en référence au psychologue Russe, qu' « il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture ». Bruner conceptualise la place de l'adulte et de la culture dans le processus de construction de l'intelligence. Winnykamen (1990) identifie trois éléments clefs défendus par ce psychologue de l'éducation, comme des pierres angulaires de méthodes pédagogiques efficaces, c'est-à-dire optimisant la médiation de l'adulte dans cette construction:

- l'interaction de tutelle: l'adulte (expert) va guider l'élève (novice) dans son apprentissage face à une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul.
- le format: c'est ce qui régit ces interactions. Bruner (1983) caractérise les formats comme « des échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication » entre un adulte et un enfant (p. 171).
- l'étayage: c'est le processus pédagogique d'adaptation de l'information qui voit l'expert prendre en charge l'information qui dépasse les capacités actuelles de l'apprenant.

D'autres études proposent également une vision plus complexe du développement de l'enfant, pouvant se référer au cadre des recherches socio-culturelles. Celles-ci proposent des pistes interactives de compréhension du développement du sujet. Si Vygotski s'est intéressé plus particulièrement à la relation à un autrui adulte, les tenants de cette approche plus complexe, ont cherché à ouvrir la compréhension du développement de l'intelligence et des connaissances par la relation à des autrui différents et multiples. En outre, les recherches menées se sont enrichies de ces apports indispensables. Certains des auteurs positionnés parmi les « néo-piagétien », citent Vygotski dans leurs travaux. C'est le cas de Doise et Mugny (1981), qui font référence au psychologue Russe, pour affirmer qu'« un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel » (p. 174).

4.2.2. Les approches socio-constructivistes centrées sur les interactions paritaires

Le travail d'épistémologie génétique de Piaget n'analyse pas la relation réciproque avec

autrui, qu'il soit adulte ou enfant. Dans ses études, on peut noter que l'enfant se trouve systématiquement seul face au problème à résoudre. L'adulte présent à ses côtés est là pour interagir avec lui sous forme de questions et contre argumentations dans une posture qualifiée de « clinique-critique ». En aucun cas il ne le guide. En cela son approche diffère de celle de Vygotski qui s'intéresse, par la notion de ZPD, à ce que l'enfant peut réaliser de plus dans l'interaction avec l'adulte médiateur.

Winnykamen (1990) et Lafont (1994) rappellent que si les travaux initiaux de Piaget ont principalement montré le rôle important de « l'environnement physique (le monde des objets) dans l'origine du déséquilibre cognitif », le courant néo-piagétien de la construction sociale de l'intelligence s'est attaché à montrer durant les années 70 et 80, au travers des concepts de « conflit socio-cognitif » et de « co-élaboration », la place non moins essentielle, de l'environnement social (le monde des personnes). Ainsi les études de Mugny, Doise et Perret Clermont (1975) ont démontré, puis systématisé, le rôle des pairs dans l'accès au stade des opérations concrètes grâce à de brèves interactions. L'opposition de centrations cognitives dans des tâches de conservation permet l'accès à un stade de niveau supérieur grâce au mécanisme du conflit socio cognitif.

Par la suite, les études de Gilly, Fraisse et Roux, (1988) ont étudié particulièrement les conditions d'efficacité de dynamiques interactives : « Avec ou sans conflit social exprimé, il semble qu'il faille que la co-élaboration soit susceptible de perturber ou de déstabiliser les fonctionnements individuels. » (Gilly, Fraisse et Roux, 1988, p. 91). Les travaux de ces auteurs nuancent les propositions de Mugny et al. (1975) en utilisant non pas des tâches piagésiennes mais des situations de résolution de problèmes logiques. Par ailleurs les processus interactifs moteurs des progrès observés sont pluriels.

4.2.3. Notre paradigme de recherche

Ces apports théoriques vont s'exprimer dans le monde scolaire au travers du filtre de l'APC. Aussi, la construction de compétences s'opère dans une perspective non pas de superposition mais d'évolution « hélicoïdale » des acquis. Cette évolution s'opérationnalise dans une association entre développement des ressources de l'individu, au regard de ses aptitudes et de leur maturation, mais aussi formation ou structuration de ressources, de capacités suggérées par le contexte apprenant : l'environnement physique pour Piaget, social (l'adulte et les pairs) pour Vigotski et les « néo piagétien ». Entre développement structurel et formation fonctionnelle, les acquisitions vont osciller. L'âge des élèves, leur origine socio-culturelle, leurs relations aux acquis scolaires, mais aussi et surtout aux autres, vont orienter les choix

pédagogiques vers des conditions didactiques spécifiques.

Nous positionnerons notre étude dans ce cadre paradigmatique complexe qui cherche à intégrer les différentes approches de la psychologie du développement et ce au service d'une compréhension « à la fois duelle et dialectique » (Beaudichon et al., 1988, p. 133) des individus qui apprennent et se développent. Ces individus mis en présence les uns des autres sont « à la fois porteurs et produits d'équilibration » (Beaudichon et al., 1988 p. 133) entre fonctionnement du sujet et fonctionnement en société. C'est bien dans ce cadre interactif que les compétences sociales vont devoir s'exprimer et s'actualiser. Notre recherche sera donc située dans le cadre de l'approche pluridimensionnelle des modalités sociales d'acquisition, définie par Beaudichon et al. (1988), comme

« une conception intégrée des diverses positions en présence en psychologie du développement (...). (elle) prend en compte simultanément et à parts égales l'initiative et la construction individuelle du sujet et les interactions sociales directes et indirectes. » (Beaudichon et al. p. 131).

Cette approche, selon Lafont (2010), envisage la complémentarité de deux « perspectives interactionnistes de référence », l'une centrée sur la transmission sociale (perspective néo-vygotskienne), l'autre sur la rééquilibration des structures individuelles par des dynamiques interactives sous-tendues (ou pas) par un conflit (socio) cognitif (perspective néo-piagétienne). Notre recherche finalisée donc par la perspective de la construction d'un programme de formation aux CS, envisage une « posture mixte », utilisant, à la fois l'influence de l'adulte, mais également celle des pairs. L'adulte intervient dans la structuration du dispositif et les pairs dans les stimulations interactives en petits groupes.

4.3. Les cadres théoriques de l'apprentissage entre pairs (P.A.L. et A.C)

4.3.1. Introduction

Le contexte scolaire d'enseignement est le théâtre d'interactions sociales qui, au quotidien, peuvent prendre différentes formes. Diverses productions scientifiques, nous permettent de catégoriser ces formes interactives en fonction de leur degré d'analyse. Nous pouvons dissocier, un niveau global, ou structurel d'analyse s'intéressant, notamment, à la nature du travail mis en place, mais aussi avec un grain d'analyse plus fin, un niveau que l'on peut qualifier de fonctionnel, qui s'intéresse à la compréhension des dynamiques interactives mises en oeuvre.

Une analyse fonctionnelle des interactions pour apprendre.

L'approche théorique de Beaudichon et al. (1988, p. 133), tente de clarifier la notion d'interactions sociales. Pour ces auteurs, « la mise en rapport des individus constitue le fondement d'un système explicatif se réclamant d'interactions sociales ». Aussi, Beaudichon et ses collaboratrices (1988) établissent une « échelle de niveaux » des rapports interpersonnels en quatre points:

- Niveau 4: Niveau supérieur où « les individus en présence ont une action réciproque l'un sur l'autre à propos d'un référent ou d'une réalisation partagée et par un canal accessible aux différents individus en présence. » (p. 133).
- Niveau 3: Niveau de complexité immédiatement moins élevé. « L'échange ou la relation, où l'action en retour n'est pas assurée » (p. 133).
- Niveau 2: Niveau moindre avec « mise en présence d'individus agissant en parallèle mais sur un même objet, personne ou réalisation ».
- Niveau 1: identique au niveau 2 mais avec un référent différent.

Les auteurs précisent que le passage d'un niveau à un autre est toujours possible. Les deux niveaux supérieurs sont, de toute évidence, source de progrès, ce qui ne « repousse » pas les deux autres à des statuts inutiles. Beaudichon et al. (1988) suggèrent que, bien que ce ne soit pas des interactions, ils « en constituent des sources potentielles ». Les auteurs ajoutent que chacune des mises en rapport peut s'effectuer entre individus de statut « symétrique » ou « dissymétrique » (du point de vue de la compétence, du prestige, du pouvoir, de l'âge par exemple). Par ailleurs, elles soulignent la diversité des processus socio-cognitifs inhérents aux situations d'apprentissage en interaction, ces processus ou mécanismes sont déterminés par une « équation complexe » aux facteurs multiples: expérience du sujet, connaissances en jeu, contexte situationnel et les rapports entre individus.

Dans cette perspective, et dans le cas particulier des sports collectifs, Darnis, Lafont et Menaut (2011, p 6) travaillent également sur la compréhension des comportements interactifs. Darnis et al. (2011, p 6) déterminent quatre niveaux de prise en compte d'un partenaire. Ces quatre niveaux se concrétisent par quatre comportements interactifs différents.

- Niveau 4: il est associé au terme de « coopération ». « Les enfants sont capables de coordonner leurs schèmes pour définir le but à atteindre et déterminer les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir ».

-Niveau 3: il est dit de « confrontation ». Il se caractérise par « une prise en compte systématique de l'une des propriétés de l'objet et d'une systématisation du rôle du partenaire ». Darnis et al. (2011, p. 6) ajoutent que le conflit socio-cognitif et d'autres mécanismes de co-construction peuvent participer aux progrès.

-Niveau 2: il implique une décentration suffisante pour modifier peu ou prou son action comparativement à celle de l'autre (imitation, conceptualisation très faible). Il est sous-tendu par « l'apparition des premières structures de relation ».

-Niveau 1: il est qualifié de niveau de « syntonisation », l'enfant ne paraît pas « entendre » les aides verbales de l'expérimentateur.

Trois principaux mécanismes sociaux d'acquisition sont clairement identifiés selon Beaudichon et al. (1988) : le tutorat, la co-construction et enfin l'imitation.

Le tutorat est l'action d'un tuteur qui guide ou « étaye » l'activité du tutoré. Sa réalisation nécessite plus ou moins de dissymétrie, en termes d'âge et/ou de compétence au profit du tuteur. Le deuxième processus est la co-construction, c'est-à-dire, la mise en commun, avec plus ou moins de conflit et/ou de coopération, des apports de chacun des pairs pour l'atteinte d'un but collectivement partagé. Les auteurs constatent que ce mécanisme se rencontre principalement dans des dyades symétriques présentant une proximité d'âge et/ou de compétence. Gilly, Fraisse et Roux, (1988) incluent la co-construction dans un ensemble plus large de fonctionnements avec des statuts symétriques. Ces auteurs identifient quatre types de co-opérations actives nécessaires à l'apprentissage :

-La co-élaboration acquiescante : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie.

-La co-construction ou co-élaboration sans désaccord : l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.

-La confrontation contradictoire sans argumentation : confrontation avec désaccords non argumentés.

-La confrontation contradictoire avec argumentation : les confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure. Cette dynamique donne lieu à un CSC.

Le troisième processus est l'imitation, prise dans une perspective d'acquisition, qui consiste en l'usage volontaire de l'action d'autrui comme source et/ou comme guide de l'activité orientée vers un but.

On peut donc noter avec l'ensemble de ces travaux, qu'une connaissance fine des processus interactifs, s'affirme dans la littérature scientifique.

Les différentes structures de travail

Au niveau structurel on distingue, dans la littérature, le travail individuel, la coopération et la compétition. Comme le signalent Lafont et Winnykamen (1999), la plupart des travaux, font référence à la définition de Deutsch (1949, 1962) pour les distinguer. Celle-ci dissocie la coopération, où l'ensemble des membres du groupe partage un but commun et contribue ensemble à sa réalisation, de la compétition, où les individus travaillent les uns contre les autres pour atteindre un but que seuls l'un d'entre eux ou quelques-uns peuvent atteindre. Dans le travail individuel l'atteinte du but est individuelle. Ces structures de travail ne sont pas forcément isolées les unes des autres. Elles sont parfois combinées.

A ce titre, dans une méta-analyse, Johnson et al. (1981) comparent systématiquement quatre structures de travail : coopération avec ou sans compétition inter-groupes, compétition inter-individuelle et travail en solitaire. Les résultats montrent la supériorité des situations de nature coopérative. Aucune différence n'est observée, selon la présence ou l'absence de compétition inter-groupes. Il est à noter que certaines études soulèvent la nécessité de mettre en place une compétition inter-groupe afin de générer une coopération effective (Slavin, 1983). Cette supériorité de la coopération est efficace dans une multitude de tâches telles que la résolution de problèmes, la mémorisation, la réflexion mais aussi pour les performances motrices. Nous voyons déjà se dessiner des différences de situation avec ou sans collaboration, avec ou sans compétition.

Pour clarifier et catégoriser ces modalités d'apprentissages à plusieurs, Lafont (2010, p. 25) synthétise les courants de recherche qui peuvent aujourd'hui orienter l'intervention dans le cadre de la classe en dissociant quatre modes d'organisation essentiels :

- 1- Les dyades spontanées, sans attribution de rôles spécifiques symétriques et/ou dissymétriques, analysées par les Ecoles de Genève et d'Aix.
- 2- Le Tutorat fixe entre deux partenaires, reposant sur les conceptions théoriques originelles de Vygotski puis Bruner.
- 3- Le Tutorat réciproque entre deux partenaires (une conception des interactions en classe développée particulièrement par Fantuzzo et al. (1992)
- 4- Les groupes coopératifs de trois à six membres (reposant en particulier sur les deux familles de travaux de Slavin mais aussi Johnson et Johnson)

On peut donc noter que dans le cadre des interactions pour apprendre, deux champs de recherche s'affirment comme des paradigmes portant les études intéressant notre réflexion : l'AC et le PAL (Ensergueix, 2010 ; Lafont, 2010). Nous allons nous intéresser aux apports de ces deux courants que ce soit en termes de compétences académiques mais aussi en termes de compétences sociales.

4.3.2. Le « PAL » (Peer assisted Learning)

Le courant nommé PAL, par Topping et Ehly (1998), est défini, par Ginsburg-Block, Rohrbeck et Fantuzzo (2006), comme l'ensemble des procédures de travail en dyade de pairs et de petits groupes d'apprentissage.

Pour Lafont (2010, p. 24), le PAL associe de façon générique des approches théoriques qui peuvent avoir des sources différentes mais qui s'intéressent systématiquement à la nature des processus portant les relations pour apprendre et tout particulièrement aux relations dyadiques paritaires. Certains auteurs (dont Ginsburg et al., 2006) incluent l'AC dans le courant d'apprentissage assisté par les pairs. Au contraire Topping et Elhy (1998) préfèrent distinguer les deux formes de travail interactif. Comme le souligne Ensergueix (2010, p. 10), la barrière entre PAL et AC est extrêmement ténue, en particulier lorsque l'on parle de tutorat réciproque. Cependant, il isole deux caractéristiques centrales du PAL qui tendent à le distinguer nettement de l'AC. La première se situe au niveau des influences théoriques fortement teintées par une conception (socio)cognitiviste de l'apprentissage et des recherches empiriques particulièrement centrées sur une micro-analyse des interactions en dyades. La seconde caractéristique est, qu'à la différence de l'AC, les mises en œuvre liées au PAL, « capitalisent essentiellement sur l'efficacité « en soi » de l'interaction entre pairs et visent plus l'acquisition ou la consolidation de connaissances et d'habiletés nouvelles que la modification de comportements chez l'élève (Ensergueix, 2010, p. 36) ».

4.3.3. Le « PAL » et ses effets sur les compétences scolaires, motrices et sociales

4.3.3.1. Le « PAL » et ses effets dans un contexte non moteur

Au sein des recherches sur les interactions pour apprendre, Lafont (2010) distingue les études

travaillant sur l'impact de l'aide d'un camarade, sur le développement cognitif (Tutge et Rogoff, 1989), de celles qui se centrent sur l'apprentissage de savoirs disciplinaires (Fantuzzo, 1992, pour les mathématiques; Topping et Bryce, 2004, pour la lecture par exemple). Ces études montrent la supériorité du PAL sur les procédures individuelles, en ce qui concerne les acquisitions de nature scolaire.

Relevons avec Topping (2005) que la tendance des études sur les modalités sociales d'acquisition (AC et PAL) s'oriente de plus en plus sur l'identification de bénéfices non scolaires. Ginsburg-Block et al. (2006), dans leur méta-analyse sur les bénéfices du PAL sur les aspects sociaux, personnels mais aussi comportementaux, affirment eux aussi l'efficacité du PAL dans le développement de ces acquisitions. En outre, ces auteurs soulignent que c'est par le contrôle de certains paramètres spécifiques que l'on peut confirmer cette supériorité du PAL vis-à-vis de procédures classiques (instruction civique directe et/ou absence de procédure) sur des variables non académiques telles que les compétences sociales. Les paramètres qu'ils définissent comme fondamentaux à maîtriser sont :

- une contingence d'interdépendance de succès
- des stratégies d'encouragement à l'autonomie
- une procédure d'évaluation individuelle
- une structuration des rôles

4.3.3.2. Le « PAL » et ses effets en contexte moteur.

Les études portant sur l'impact du PAL sur les acquisitions d'habiletés motrices sont plus récentes et plus discrètes (Ward et Lee, 2005).

Pour ce qui concerne les travaux français, Darnis, Lafont et Menaut (2011) identifient des études portant sur l'acquisition d'habiletés motrices en relation à l'utilisation d'interactions dyadiques et de coopération. Dans un premier temps, ces auteurs relèvent l'étude de d'Arripe-Longueville, Fleurance et Winnykamen (1995), qui fait la preuve de la supériorité du travail en situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur un travail individuel dans l'acquisition d'habiletés motrices complexes individuelles, le salto avant en gymnastique. Dans un deuxième temps, ces dernières mettent en avant une étude pilote dans le cas des sports collectifs, menée par Darnis-Paraboschi, Lafont et Menaut (2002). Celle-ci avait mis en évidence l'efficacité des interactions dyadiques symétriques sur les choix tactiques lors du post-test différé. Ceci se voit confirmé et précisé par une autre série d'expérimentations qu'ils mènent sur le même thème (Darnis-Paraboschi, Lafont et Menaut, 2006, 2007). Cette série

d'expérimentations confirme l'intérêt des interactions langagières en dyades légèrement dissymétriques pour un apprentissage au choix tactique au handball avec des jeunes filles de classes de 6ème. Deux études ont illustré le rôle des interactions verbales en dyades (symétriques *versus* dissymétriques). Dans la première étude, les résultats ont mis en évidence la supériorité des performances motrices dans les conditions où les élèves interagissaient verbalement entre les séquences de jeu. Au coeur de la deuxième étude, les résultats soulignent des bénéfices moteurs plus importants pour les élèves mis en situation d'interactions verbales en dyades légèrement dissymétriques par rapport aux dyades symétriques.

En somme, il existe quelques études qui font la preuve, en EPS, de l'intérêt des procédures dyadiques pour apprendre. Ces procédures sont multiples et corrélées positivement à des contextes et à des paramètres particuliers d'efficacité. Un de ceux-là, est la formation du tuteur en situations de tutorat fixe ou réciproque. L'étude de Cicéro et Lafont en gymnastique avec des élèves de collège démontre l'effet positif de la formation dans le cas du tutorat fixe. C'est ce que montrent aussi Legrain (2001), en boxe française pour des jeunes adultes et Ensergueix (2010), en tennis de table avec des élèves de collège pour le dispositif de tutorat réciproque.

4.3.3.3. Le « PAL », effets et limites.

En contexte moteur ou non moteur, le PAL semble être porteur de gains à la fois scolaires, moteurs et sociaux. Ceux-ci, comme le suggèrent Ginsburg-Block et al. (2006), sont soumis à certaines conditions. Il ne suffit pas de faire travailler les élèves à deux pour que le rendement soit optimisé. Des conditions d'optimisation sont requises pour atteindre ces résultats. Se pose la question des procédures de mise en œuvre du PAL et de son utilisation vis-à-vis d'autres dispositifs. Citons, par-exemple, les résultats de Ginsburg-Block et al. (2006), qui suggèrent que l'association du travail en dyade et du travail par petits groupes, peut être supérieure pour le développement du concept de soi des élèves en comparaison des stratégies dyadiques seules.

Pour Hattie (2013, cité par Zegarac, 2013, p. 5), 95% des interventions paraissent améliorer le rendement des apprentissages. L'effet mesuré est bien dépendant de la manière dont est utilisé l'outil. Il faut donc comparer les résultats mais également les façons de les obtenir. En effet, toutes les études ne sont pas unanimes sur la question. L'effet mesuré diffère, allant selon les variables de l'absence d'effet, à un effet important. Dans leur méta-analyse de 65 évaluations

de programmes de tutorat scolaire, Cohen et al. (1982) n'ont rapporté que des effets limités pour les études portant sur l'estime de soi des tuteurs et des tutorés. Se pose la question des procédures de mise en œuvre du PAL et de son utilisation vis-à-vis d'autres méthodes d'intervention.

4.3.4. L' « AC » (apprentissage coopératif)

Pour Johnson et Johnson (1999), l'AC est un «travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe». Dyson (2001) le définit comme un format dans lequel les élèves travaillent ensemble dans de petits groupes, structurés et hétérogènes afin de s'approprier un contenu d'apprentissage. L'auteur ajoute qu'il se caractérise par une interaction en face à face entre des partenaires ainsi que par une entraide et des encouragements réciproques. Si pour Casey et Dyson (2012), l'AC est considéré par comme un modèle pédagogique à part entière, pour d'autres « il n'est pas possible d'associer l'apprentissage coopératif à un nom, à une personne, ou même à un mouvement pédagogique particulier » (Baudrit, 2007b), même si parmi les principaux précurseurs de ce courant, certains noms reviennent tout particulièrement comme Dewey ou encore Vygotski.

4.3.5. L' « AC » et ses effets les compétences scolaires, motrices et sociales

4.3.5.1. L' « AC » et ses effets en contexte non moteur

Très tôt, Johnson et al. (1981) réalisent une méta-analyse sur les effets des méthodes d'apprentissage coopératif et indiquent que la coopération est beaucoup plus efficace que la compétition ou les efforts individuels. Baudrit (2007b, p. 62) traduit leur conclusion en ces termes :

« les effets globaux mettent en évidence la supériorité de la coopération dans l'amélioration de la réussite et de la productivité. Actuellement, la compétition interpersonnelle et le travail individuel se retrouvent communément dans l'éducation aux Etats-Unis (Johnson et Johnson, 1975) (...). Les éducateurs pourraient augmenter considérablement l'utilisation des procédures d'apprentissage coopératif afin d'atteindre un plus haut niveau de réussite chez les élèves. » (Baudrit, 2007b, p 62)

Evin (2013, p. 27), relève qu'un nombre croissant de recherches en éducation rendent compte

des bénéfices de l'AC (Cohen, 1994; Johnson et Johnson, 1989; Kagan, 1990; Slavin, 1990, 1996). Ceci va dans le sens d'une affirmation de la supériorité de l'apprentissage par petits groupes coopératifs sur les conditions de travail individuel. Les travaux de Johnson et al. (1994) et de Slavin (1995) ont décrit précisément ces bénéfices variés à la fois scolaires mais aussi sociaux. D'autres études le montrent aussi, comme celle de Dudley, Johnson et Johnson (1997). Ces derniers décrivent comment un programme coopératif peut permettre l'optimisation des apprentissages de jeunes sportifs de haut niveau dans une université. En structurant les journées de travail au regard des propositions de l'AC, en organisant par exemple des temps d'échanges le matin et le soir, en utilisant des structures de travail interactives dans les différentes matières, ces jeunes sportifs, non seulement réussissent mieux, mais en plus, s'intègrent et s'entraident davantage.

Intéressons nous plus particulièrement aux études mettant en exergue des effets de l'AC, entre autres, sur les CS. Dans les disciplines académiques, Chambers (1997) conclut que les enfants engagés dans des activités d'apprentissage coopératif manifestent plus souvent un comportement socialisé que les autres. Slavin (1996), montre que les performances scolaires des élèves, les relations intergroupes, l'intégration des élèves handicapés et l'estime de soi peuvent être améliorées par la mise en place de dispositifs d'apprentissage coopératif. Dans la même perspective, Johnson et Johnson (2000), dans une méta-analyse rassemblant 164 recherches ont constaté les meilleurs résultats obtenus par l'apprentissage coopératif que par l'apprentissage traditionnel sur différents aspects de la vie en classe. A ce titre, on peut relever une augmentation de l'estime de soi, une amélioration de la motivation à apprendre, de la complexité du raisonnement et des résultats scolaires, un meilleur transfert de ce qui est appris depuis une situation vers une autre, une augmentation de l'appréciation réciproque, une baisse du racisme et du sexisme, de la délinquance, du harcèlement et de la toxicomanie. Il est également noté que les élèves apprécient davantage plus l'enseignant et le perçoivent comme plus compréhensif et aidant.

On identifie de nombreux effets positifs de nature différente. Dans une synthèse récente, Ensergueix (2010, p. 34) a identifié quatre catégories de bénéfices liés aux mises en œuvre de l'AC dans un contexte scolaire traditionnel:

- des bénéfices scolaires: l'AC participe au développement des compétences réflexives, stimule la pensée critique, améliore les compétences communicationnelles verbales, crée des atmosphères favorables à l'apprentissage exploratoire, développe la responsabilisation des élèves) ;

- des bénéfices psychologiques: l'AC favorise l'acceptation plus marquée des élèves de l'aide de leurs pairs dans ce contexte pédagogique (Hertz-Lazarowitz, Kirkus, et Miller, 1992), la diminution du stress des élèves du fait de l'évitement de situations scabreuses de communication ratée face à la classe. Il incite à regarder différemment l'erreur et la demande d'aide a contrario d'un enseignement classique où celles-ci sont associées à un aveu de faiblesse (Cook et Pelfrey, 1985).
- des bénéfices évaluatifs: l'enseignant a de plus nombreuses occasions de rencontrer les élèves dans leur activité réelle, ce qui est significatif de son niveau de compétence et de compréhension, ce qui est beaucoup plus complexe en restant face à la classe. Ceci va dans le sens des propositions d'Hattie (2013 cité par Zegarac, 2013, p ; 16) qui démontre que les pratiques efficaces organisent une optimisation de la quantité de feedback indispensable pour apprendre.
- des bénéfices sociaux: développement des compétences pro-sociales et propices à la gestion de conflits, développement d'attitudes empathiques, développement des relations interpersonnelles, apprentissage des règles de vie en communauté, ouverture à la diversité culturelle, éprouve le concept de citoyenneté en faisant bon usage de la critique et de différents rôles sociaux (Johnson, Johnson et Holubec, 1994).

Ces résultats incitent à utiliser les méthodes d'AC pour des effets autres que les acquisitions scolaires traditionnelles. Les CS font partie de ces éléments sur lesquels, ces méthodes d'apprentissage agissent significativement comparativement à l'apprentissage individuel.

4.3.5.2. L' « AC » et ses effets en contexte moteur

On peut remarquer, avec Casey et Dyson (2010), que comparativement à la recherche sur l'AC en général, l'EPS fait l'objet d'un nombre plus restreint d'études spécifiques. Malgré tout, différents travaux confirment les bénéfices de l'AC dans un contexte moteur mais aussi au niveau social (Dyson, 2002, Casey et Dyson, 2010). Pour ces études, les impacts positifs sur les CS sont majoritairement relevés comme des conséquences indirectes de l'utilisation de l'AC. Ils ne sont pas un objet de recherche à part entière. Cependant des résultats encourageants sont à souligner.

En ce qui concerne les recherches empiriques, différents travaux démontrent les effets bénéfiques de l'AC en EPS. Dyson (2001 et 2002) montre que les représentations des enseignants et des élèves sur l'AC sont très proches. L'auteur fait émerger, en s'appuyant sur

des interviews d'enseignants et d'élèves (de 7 à 10 ans) mais aussi sur l'analyse d'observations et de documents pédagogiques, quatre catégories d'éléments constituant ces représentations communes : le but des leçons, les rôles dans l'AC, sa mise en œuvre, ses avantages. A ce titre, l'auteur souligne que les enseignants sont convaincus que l'AC influence favorablement le développement des compétences motrices, des CS, le travail en équipe, l'entraide et la responsabilité vis-à-vis de ses apprentissages. Il est noté aussi (Dyson, 2002), dans le discours enseignant, que c'est dans l'usage de rôles sociaux (coach, spécialiste des encouragements,...) que l'AC se met en œuvre. Cependant l'étude souligne aussi que l'intérêt de l'AC ne doit pas masquer la difficulté relative à le mettre en œuvre.

A ce titre, Barrett (2005), en Hand-ball, teste une procédure d'AC avec un travail en groupe de quatre élèves (entre 7 et 8 ans). Les résultats montrent que les élèves peu en réussite au niveau moteur ont progressé dans les mêmes proportions que les élèves plus en réussite au départ. Ainsi, Barrett (2005) montre qu'au-delà des critiques sur le temps nécessaire à la réalisation de l'AC, cette procédure permet à l'ensemble des élèves, de niveaux hétérogènes de progresser significativement en EPS. L'auteur insiste sur la nécessité de proposer des études spécifiques à l'EPS permettant l'adaptation des structures d'AC à cette discipline.

En France, Lafont, Proeres et Vallet (2007) démontrent en Basket-ball, une meilleure efficacité du groupe expérimental en termes de niveau de jeu grâce à la participation à des séquences répétées de verbalisation du projet d'action. Par ailleurs, les relations sociales au sein des deux équipes de jeu du groupe expérimental ont été améliorées pour les élèves qui étaient isolés au sociogramme du prétest.

Du côté de l'influence de l'AC sur les compétences sociales en EPS, de rares études traitent explicitement de ces acquisitions (Polvi et Telama, 2000 ; Goudas et Magotsiou, 2009).

Polvi et Telama (2000) mettent en œuvre une étude sur des élèves de 11 ans. Ils choisissent de ne traiter que les résultats concernant les élèves du sexe féminin. Les auteurs comparent les résultats de groupes avec des fonctionnements différents : le groupe 1, les élèves travaillent avec des pairs qui changent toutes les 3 semaines ; le groupe 2, les élèves choisissent avec qui ils veulent travailler ; le groupe 3, les élèves travaillent individuellement et dans le groupe 4 travaille, les élèves travaillent sous la direction de l'enseignant. Les mesures portent sur les attitudes d'aide (questionnaire de Severy, 1975), sur la dépendance à l'enseignant (observation) et sur le niveau moteur (différents tests physiques). Les résultats soulignent des progrès similaires d'un point de vue moteur pour l'ensemble des groupes. Par contre, ils mettent en avant la supériorité du groupe 1 sur les autres groupes vis-à-vis des comportements

d'aide et de la dépendance à l'enseignant. Les élèves de ce groupe font preuve de davantage de motivation et de responsabilité comparativement aux autres conditions d'apprentissage.

L'étude de Goudas et Magotsiou (2009) s'engage aussi sur la voie de l'identification des effets sociaux de l'AC en EPS. Ces auteurs envisagent l'effet d'un programme d'AC travaillant spécifiquement sur les compétences sociales, en EPS. Les participants sont des garçons et des filles âgés de 11-12 ans pour des leçons de basket ball, de volley ball et de danse traditionnelle. Les élèves, participant à ce programme, voient, là aussi, leurs compétences sociales se développer. Comparativement au groupe contrôle, ils améliorent leur coopération, leur capacité d'empathie et maîtrisent mieux leurs réactions afin d'éviter les conflits. Ces derniers affirment aussi leur préférence pour le travail de groupe. Ils voient leur inconfort dans ce type de travail diminuer. Goudas et Magotsiou (2009) ajoutent l'importance de re-tester à moyen terme afin de vérifier la stabilisation de ces apprentissages complexes.

4.3.5.3. L' « AC », effets et limites.

Comme le signalent Ginsburg-Block et al. (2006), les études montrant des effets positifs de l'AC sur les résultats académiques sont beaucoup plus nombreuses que celles traitant de leurs effets sur les paramètres non académiques. Malgré tout, nous avons pu mettre en avant des résultats soulignant l'intérêt de l'AC pour le développement des compétences scolaires, motrices et sociales que ce soit dans des contextes moteurs ou non moteurs. Au-delà de ces résultats, Johnson et al. (1981) ajoutent que cette efficacité n'est pas valable pour toutes les tâches et notamment pour les tâches de nature répétitive. L'intérêt principal de l'AC réside dans la propension à générer des apprentissages, que le travail individuel ne permet pas. De plus, Johnson et Johnson (1999, p ; 74) établissent une liste récapitulative des inconvénients pouvant nuire à l'efficacité du groupe : son manque de maturité (expérience de travail en commun), la construction de la réponse commune faite sans critique, la réalisation libre d'un membre engendrant un bénéfice pour tous, la perception d'une iniquité. Ils mentionnent aussi l'hostilité à tout challenge, à toute concurrence entre les membres du groupe, un manque d'hétérogénéité, un manque de compétences pour travailler en équipe et une taille d'équipe inappropriée. Enfin, si la coopération est à même d'optimiser les apprentissages, comme nous le rappelle Perrenoud (1996), coopérer ne va pas de soi. Certaines conditions sont à réunir afin d'assurer l'efficacité de cette procédure.

4.4. Conclusion et perspectives de recherche

Sur les trois principaux mécanismes sociaux d'acquisition identifiés par Beaudichon et al., (le tutorat, la co-construction et l'imitation, 1988), nous avons pu observer la pertinence du tutorat et de la co-construction dans le développement des acquisitions « scolaires » et des CS. En effet, les recherches menées dans le PAL et l'AC montrent, sous certaines conditions leur efficacité supérieure comparativement aux méthodes individuelles que ce soit sur les apprentissages traditionnels ou sociaux. Notre deuxième partie va chercher à mesurer la place des modalités sociales d'acquisition et des CS dans le paysage éducatif français. On peut penser que compte tenu de leur importance relevée dans les chapitres précédents, le champ de l'éducation leur fasse une place de choix dans ses pratiques.

DEUXIEME PARTIE- 1^{ère} CONTRIBUTION EMPIRIQUE PLACE DES MODALITES SOCIALES D'ACQUISITION ET DES COMPETENCES SOCIALES DANS LE PAYSAGE EDUCATIF FRANÇAIS

*« La vérité appartient à ceux qui la cherchent et non point à ceux qui prétendent la détenir. »
(Condorcet, 1791)*

*« Ce que j'entends, je l'oublie. Ce que je fais, je le retiens. Ce que je vis, je le comprends. »
(Confucius, cité par Giordan et Saltet, 2010)*

II. Introduction

Ce travail, qui a fait l'objet d'une communication et d'un article (Epinoux et Lafont, 2013 ; Epinoux et Lafont, sous presse), a pour objectif de mesurer le degré de convergence entre d'un côté un discours institutionnel et scientifique illustrant le caractère essentiel des compétences sociales et des méthodes interactives d'acquisition et de l'autre, la réalité des pratiques pédagogiques. Pour répondre à cette ambition, nous avons fait le choix d'analyser des productions à différents niveaux de contexte : les sites internet des rectorats, les programmes disciplinaires, et enfin un échantillon de projets d'établissement et d'EPS. Nous croiserons deux niveaux de lecture, afin de mesurer la place des CS et des modalités interactives d'acquisition. D'une part, au niveau macroscopique, nous examinerons la nature des innovations pédagogiques et des formations professionnelles des différentes académies françaises, ainsi que sur différents programmes disciplinaires. D'autre part, à un niveau plus local, l'analyse de projets EPS sera réalisée.

Ce double faisceau de lecture de la réalité éducative doit nous permettre d'avoir un aperçu de la place des CS et des interactions sociales pour apprendre que ce soit du côté des politiques éducatives (programmes, sites internet des rectorats) mais aussi des pratiques des enseignants (projets d'EPS). L'hypothèse de recherche générale de cette partie sera d'affirmer la cohérence a priori de ces trois niveaux de lecture. Nous devrions pouvoir relever une place significative des compétences sociales, des dispositifs pédagogiques de travail coopératif et d'entraide ou

tutorat entre pairs ou encore des interactions sociales au sens large, au sein des différents niveaux de contexte.

II. Chapitre 1. Première source: revue des sites internet des rectorats français

1.1. Objectif de la recherche

Cette première étude marque le début de notre analyse systémique de la place des modalités interactives pour apprendre ainsi que du développement des CS. Notre objectif a été d'observer les sites internet des rectorats français, afin d'identifier la place faite à nos domaines de recherche. La question qui se pose est de savoir si, au cœur de ces « vitrines » éducatives, un intérêt particulier est porté aux compétences et interactions sociales de nature coopératives ou tutorielles. De fait, puisque les compétences sociales sont une finalité reconnue, puisque les interactions sociales sont un enjeu majeur d'optimisation des pratiques pédagogiques, nous serions en droit d'attendre une visibilité particulière accordée à ces deux entités au sein des sites web des rectorats. Aussi, l'objectif de recherche de cette contribution empirique est bien de confirmer ou d'infirmer leur place dans ces outils médiatiques institutionnels.

1.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse

Cette analyse se positionne dans le cadre d'une étude de nature qualitative. Notre projet de recherche a dû s'adapter au réel afin de préciser la structuration même de l'étude menée. Aussi, nous placerons cette dernière « dans un paradigme plutôt compréhensif, dit aussi interprétatif ou holistique » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Ce paradigme conçoit l'existant comme une production humaine (Anadón, 2006). C'est cette dernière que nous chercherons à comprendre au sein même des sites web des rectorats, en ce qui concerne les thématiques de notre recherche, à savoir les compétences sociales et les méthodes interactives pour apprendre. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse selon le modèle interactif en trois temps (Rocha, 2004, cité par Mukamurera et al., 2006, p. 120). Ce modèle cherche à dépasser la linéarité des analyses pour les collectes de données en proposant des allers-retours, permanents entre les trois étapes : condensation des données (codage thématique artisanal, semi-automatique ou automatique), présentation des données et conclusion. Pour notre étude, ces allers-retours ont eu lieu au début de la recherche afin de

bâtir le système de codage (choix des mots clefs de recherche) en fonction des observations des codeurs et des analyses extérieures proposées lors de séminaires de l'équipe de recherche. Nous nous situons donc dans une analyse mixte, à l'interface d'une démarche inductive et déductive.

Une pré-étude a cherché à mieux comprendre les productions existantes sur les sites académiques. Le but a été de créer du sens au sein d'un ensemble complexe de données sur chacun des sites. A partir des données organisées avec des arborescences différentes, il s'est agi de sélectionner avec le plus de précision possible l'information pertinente pour notre étude. Cette recherche d'informations est une étude d'occurrence d'unités linguistiques (Kleiber, 2011). Pour ce dernier, « le terme *occurrence* sert à renvoyer à l'emploi effectif d'une unité linguistique (phonème, graphème, morphème, mot, etc.) ».

Cette première phase d'analyse a permis de limiter la recherche d'informations à certaines parties récurrentes de ces sites web. Elle a été aussi, pour nous, l'occasion de relever différents mots clefs (ou unités linguistiques) pertinents non seulement pour la recherche, mais aussi au regard du contexte particulier de ces sites académiques.

De fait, nous avons choisi de nous intéresser à deux parties récurrentes au sein de l'ensemble des 30 académies : les innovations et expérimentations pédagogiques et les plans académiques de formation des enseignants. Il est à noter que les innovations et expérimentations sont suivies, le plus souvent, par une structure de soutien académique qui recense les « innovations » pédagogiques afin de les mettre en exergue sur le site internet du rectorat local. De plus, ces innovations sont référencées dans une base de données nationale, nommée « Expérithèque ». Nous avons croisé ces deux sources de données afin de ne pas occulter, une partie des innovations mises en avant. Cette analyse de corpus, réalisée de façon non automatisée s'est donc intéressée à une liste limitative de mots clefs sélectionnés au sein de la pré-étude. Ces mots clefs sont : Apprentissage Coopératif (ou coopération ou collaboration entre élèves), tutorat (entre élèves), travail à deux ou en groupe (petits groupes d'élèves) et compétences sociales (ou mieux vivre ensemble ou socialisation). Cette étude a été menée à deux temps distincts : T1 en février 2011 et T2 en avril 2013. Aux deux temps, l'objectif a été de relever le nombre d'actions d'innovation pédagogique et de formations traitant de façon explicite, dans leur contenu, de ces pratiques interactives. Pour mettre en perspective ces résultats, nous avons mené une étude similaire sur un autre corpus de données, à savoir le web global (utilisation d'un moteur de recherche). Nous présenterons donc les résultats pour ces deux échantillons étudiés : les sites des rectorats et le web global.

1.3. Echantillons étudiés et résultats

1er échantillon : innovations, expérimentations et plans académiques de formation.

En ce qui concerne l'analyse des innovations et des expérimentations, les relevés ont pu être réalisés en 2011 auprès de 21 sites web d'académies et en 2013 auprès de l'intégralité de ces sites (n=30). Pour les plans académiques de formation (PAF), il y a eu moins de variations, puisqu'en 2011, nous avons analysé 29 PAF et en 2013, 28. Les bilans des relevés quantitatifs sont présentés dans les tableaux 1 et 2.

Tableau n°1: Analyse quantitative des innovations et expérimentations

INNOVATIONS et EXPERIMENTATIONS art. 34 Suivies par une association de soutien académique (Expérithèque)					
	nombre total	actions liées à l'AC	actions liées au tutorat entre pairs	actions liées au travail de groupe	actions liées aux compétences sociales (mieux vivre ensemble, socialisation,...)
Relevés 2011	1551	2	4	4	17
% 2011		0,13	0,26	0,26	1,10
Relevés 2013	2517	1,00	11,00	9,00	48,00
% 2013		0,04	0,44	0,36	1,91

Tableau n°2: Analyse des plans académiques de formation des enseignants

Plan Académique de Formation des personnels enseignants					
	nombre total	actions liées à l'AC	actions liées au tutorat entre pairs	actions liées au travail de groupe	actions liées aux compétences sociales (mieux vivre ensemble, socialisation,...)
Relevés 2011	8400	2	0	1	8
% 2011		0,02	0,00	0,01	0,10
Relevés 2013	10800	3	0	1	85
% 2013	28 académies	0,03	0,00	0,01	0,79

L'analyse statistique, menée avec le logiciel SPSS, a été réalisée afin d'analyser les évolutions constatées entre 2011 et 2013. Les tests de Student ont permis de mesurer les différences entre le temps T1 le temps T2 en matière d'action innovante et de formation.

Dans le cas des innovations et expérimentations, les tests de Student font ressortir une différence significative entre T1 et T2, au niveau des actions prélevées pour celles portant sur les compétences sociales au sens large ($p < 0,05$). Il en va de même du côté des formations réalisées pour les enseignants ($p < 0,05$).

2ème échantillon : moteur de recherche.

Afin de mettre nos résultats en perspective, nous avons consulté un célèbre moteur de recherche avec les mots clefs de notre étude et ce, sur la même échelle chronologique (tableau 3). On peut noter, d'une part, le nombre de réponses très important, et d'autre part, l'augmentation massive de ces réponses. Inversement à nos tendances soulignées lors de l'étude des sites des rectorats sur le web (français), c'est l'AC qui progresse le plus (coefficient multiplicateur de 44). Le score du tutorat a été multiplié par 6,3, quand celui des CS a été multiplié de 3,7.

Tableau n°3: nombre de réponses obtenues sur un moteur de recherche pour les mots clefs de notre étude.

	Analyse base de données (Google)		
	apprentissage coopératif (AC)	tutorat entre pairs	compétences sociales
nombre de réponses en France (02/2011)	5720	8800	1770000
nombre de réponses en France (04/2013)	253000	55400	6520000

1.4. Discussion et conclusion

Au niveau des sites web des rectorats, les résultats présentés ci-avant nous montrent la faiblesse de la place accordée à l'ensemble des actions menées autour de notre thème d'étude et ce, que ce soit en 2011 ou 2013. Que l'on recherche des innovations et expérimentations pédagogiques ou bien des formations d'enseignants portant sur l'AC (ou coopération ou collaboration entre élèves), le tutorat (entre élèves), le travail à deux ou en groupe (petits groupes d'élèves), les compétences sociales (ou mieux vivre ensemble ou socialisation), une faible fréquence est observée. Cependant, on constate une augmentation des actions en 2013. Malgré la propension du système scolaire à mettre davantage en avant les innovations

pédagogiques et paradoxalement aux discours institutionnels au sujet de nos thématiques, leur importance reste très limitée. On peut, quand même, souligner l'évolution intéressante de la place des compétences sociales au sein des innovations et des formations.

Par ailleurs, l'écart entre ce qui semble être produit sur le web (scientifiquement ou non) et ce qui est mis en exergue au sein des sites web des rectorats doit être souligné. Si sur le web, de façon générique, nos thématiques voient leur place s'étendre entre 2011 et 2013, on ne peut dire la même chose au sein de la partie du paysage éducatif français étudié. Même si cette comparaison mériterait d'être précisée, elle semble indiquer une distance entre l'information présente sur le web et la place laissée dans le domaine éducatif. L'exploration des trente sites académiques nous laisse en effet l'impression d'une place ténue pour la thématique globale de la relation sociale au sein de l'enseignement français. Cette impression est vérifiée par l'analyse des chiffres relevés. La deuxième impression laissée est celle d'une relation sociale traitée fortement au travers de ce qu'elle pose comme problèmes. Si l'on observe les mises en œuvre annoncées de ces actions, on s'aperçoit que les deux tiers des actions n'ont pas pour finalité directe le développement des compétences sociales. Ces actions ou ces formations sont majoritairement proposées au sein d'établissements plutôt difficiles voire sensibles avec une intention forte d'apaiser le climat social, en bref d'améliorer le vivre ensemble. La majorité des formations proposées autour des relations sociales traite de la conduite de la classe et de la gestion des problèmes de violence. Seulement 0,03% des formations cherchent à aider les enseignants à faire acquérir des compétences sociales et pas seulement à gérer les conflits. La troisième et dernière impression, qui nous reste après cette revue de littérature académique, est le peu d'influence qu'exerce le courant de l'apprentissage coopératif au sein du tissu pédagogique et académique français. Parmi les 10559 actions ou formations identifiables seules 5 traitent de thèmes relevant plus ou moins de l'apprentissage coopératif. Le travail de groupe a un poids cinq fois plus important. Cette donnée semble indiquer le raccourci existant entre AC et travail de groupe. Ce dernier s'impose davantage comme une procédure de motivation qu'une variable didactique propice aux apprentissages scolaires ou sociaux.

A la lumière de ce qui est visible sur ces sites internet, on peut affirmer qu'un réel fossé existe entre la production scientifique et son utilisation pour la pratique pédagogique. Nous pouvons nous interroger sur l'effet du vocabulaire, avec d'un côté l'« AC » relevant du champ scientifique et de l'autre le travail de groupe, rattaché davantage à une pratique de classe pas forcément théorisée. Est-ce le vocabulaire qui crée de la distance ou est-ce la distance qui crée des dissonances syntaxiques? Une réelle réflexion reste à mener quant aux raisons de

cette dichotomie. Est-ce par méconnaissance? Est-ce par crainte? Est-ce en raison de préjugés négatifs quant aux diverses formes de travail s'écartant du caractère magistral? Est-ce par manque de considération pour les questions de formation sociale? Doit-on y voir des oppositions dans les représentations des enseignants entre les « contenus » et leurs mises en œuvre, entre didactique et pédagogie, entre savoirs académiques et socialisation, instruction et éducation, apprentissages scolaires et attitudes « scolaires » ?

Nous n'avons pas de réponses claires et objectivement construites à proposer. Cependant, il serait intéressant d'approfondir quelque peu la question afin de permettre aux compétences sociales et à l'AC d'occuper une place et un rôle en expansion dans le système scolaire.

II. Chapitre 2. Deuxième source: Analyse des programmes officiels de différentes disciplines (d'EPS, de Français, d'Histoire-géographie et de Mathématiques) et du socle commun

2.1. Objectifs de la recherche

Cette deuxième phase de notre contribution empirique se positionne, elle aussi, au centre de notre analyse systémique de la place des modalités interactives pour apprendre et des CS. Elle est un maillon supplémentaire de cet audit partiel du paysage éducatif mené sur le pôle de la socialisation et des interactions. De fait, l'objectif de recherche sera de porter cette analyse sur le terrain des programmes disciplinaires afin de confirmer ou d'infirmer la place de nos thèmes d'étude au sein de certains curricula spécifiques.

2.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse

Pour cette deuxième étape de notre analyse, nous avons prolongé l'étude précédente en cherchant à analyser la teneur de programmes nationaux de disciplines d'enseignement emblématiques. Nous avons fait le choix d'analyser seulement cinq matières. Parmi celles-ci, quatre sont considérées comme de tradition académique: le français, l'histoire-géographie, les mathématiques et la physique-chimie. La cinquième occupe toujours un statut particulier sur la scène scolaire, à savoir l'éducation physique et sportive (EPS). Cette deuxième phase a donc pour ambition de comparer la place des compétences sociales et des modalités interactives d'acquisition entre les disciplines et d'identifier l'évolution de cette place depuis vingt ans. Pour mener à bien cette étude nous avons réalisé une étude sémantique quantitative

des programmes édités au bulletin officiel français (B.O.). L'étude d'occurrence d'unités linguistiques (Kleiber, 2011) a permis une étude lexicale en sélectionnant des phrases traitant de façon explicite:

- des compétences sociales.
- de l'apprentissage coopératif.
- du travail de groupe.
- de tutorat entre pairs.

Pour les compétences sociales nous avons ouvert le champ de recherche à tout ce qui traite de ce type de compétences mais sans nécessairement les nommer explicitement : la communication, la responsabilité, le respect des autres, la citoyenneté... Aussi, notre travail a consisté à prélever dans ces textes les phrases traitant de nos cinq catégories de recherche. Cette analyse a été réalisée pour les anciens programmes puis pour les nouveaux. Par ailleurs, l'évolution des valeurs a été calculée en faisant la différence entre les textes les plus récents et les plus anciens (évolution= T2-T1).

2.3. Echantillons étudiés et résultats

Echantillon d'analyse

Nous examinerons le B.O. n°1 du 15 octobre 1998 (pour le français, l'histoire-géographie, les mathématiques et la physique-chimie) et dans le B.O. n°29 18 juillet 1996 (pour l'EPS). En ce qui concerne les nouveaux programmes, ils figurent, dans leur ensemble, dans le B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008.

Résultats

Les résultats figurent dans les tableaux n°4 et 5. Pour exemple, en physique-chimie, nous avons relevé dans les anciens programmes, la phrase suivante comme un élément à classer dans la catégorie « autour des compétences sociales »:

« Il devra former le citoyen-consommateur au bon usage des objets techniques ainsi qu'à celui des produits chimiques qu'il sera amené à utiliser dans la vie quotidienne. » (B.O. n°1 du 15 octobre 1998)

Pour les nouveaux programmes, la démarche fut la même. En physique-chimie, au cœur des programmes, on peut lire: « La physique-chimie concourt à l'acquisition des compétences sociales et civiques » (B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008). Nous avons classé cette phrase dans la catégorie « citant les CS ». De la même façon, en français, on a classé au même endroit, la phrase suivante:

« Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans « La maîtrise de la langue française » et « La culture humaniste », mais aussi dans « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », « Les compétences sociales et civiques » et « L'autonomie et l'initiative » (B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008).

Et enfin sur la même logique, nous avons classé cette phrase issue du préambule commun aux matières scientifiques comme relevant d'une volonté de travailler en groupe:

Les modes de gestion des regroupements d'élèves, du binôme au groupe-classe selon les activités et les objectifs visés, favorisent l'expression sous toutes ses formes et permettent un accès progressif à l'autonomie (B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008).

Enfin, nous proposons un tableau (tableau n°5) faisant figurer les évolutions, en valeur absolue entre les deux moments de mesure. Celui-ci nous permet de faire émerger des tendances au-sujet des notions sur lesquelles nous posons notre regard.

Tableau n°4 : identification des phrases traitant des mots clefs ciblés au sein des anciens (T1) et des nouveaux programmes (T2) de disciplines scolaires caractéristiques (T1 : B.O. n°1 du 15 octobre 1998 et T2 : B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008).

	AC		Tutorat		Travail en groupe		Autour des CS		Citant les CS	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Français	0	0	0	0	1	0	4	8	0	2
Histoire-géographie	0	0	0	0	0	0	1	9	0	1
Maths	0	0	0	0	0	2	1	6	0	0
Physique-chimie	0	0	0	0	0	2	2	11	0	2
EPS	0	0	0	0	0	0	11	11	0	5
Total	0	0	0	0	1	4	19	45	0	10

Tableau n°5 : Evolution en valeur absolue (T2-T1) des phrases traitant des mots clefs ciblés entre anciens et nouveaux programmes de disciplines scolaires caractéristiques.

	AC	Tutorat	Travail en groupe	Autour des CS	citant les CS
Français	0	0	-1	4	2
Histoire-géographie	0	0	0	8	1
Maths	0	0	2	5	0
Physique-chimie	0	0	2	9	2
EPS	0	0	0	0	5
évolution absolue (T2-T1)	0	0	3	26	10

Tableau n°6: Analyse de la place des phrases traitant de la dimension sociale dans les nouveaux programmes de disciplines scolaires caractéristiques.

	nombre de phrases estimé	Travail en groupe	Autour des CS	Les CS	Les CS et ce qui est autour des CS	place en % des CS et ce qui est autour des CS
Français	250	0	8	2	10	4
Histoire-géographie	600	0	9	1	10	1,7
Maths	700	2	6	0	6	0,9
Physique-chimie	500	2	11	2	13	2,6
EPS	160	0	11	5	16	10
Total	2210	4	45	10	55	2,5

La lecture de ces données invite clairement à la nuance quant à la place effective des interactions pour apprendre et des CS dans les programmes des disciplines testées. Ces disciplines emblématiques du système scolaire font une place des plus réduites aux orientations formulées au sein du S3C qui demande à former aux compétences sociales. Dans ce socle, les CS au sens strict, au travers de la compétence 6 (Compétences sociales et civiques) représentent 12,5% des compétences visées (une compétence sur huit). Au sein des programmes, l'EPS arrive difficilement à 3 % de phrases citant ces termes, quand les autres disciplines obtiennent des valeurs inférieures à 1%. Par contre, si l'on élargit le spectre de recherche, en incluant ce qui se rapproche des CS (vivre ensemble, respect des autres, ...), alors on obtient des valeurs plus significatives. Dans le S3C, l'association des compétences 6 et 7 (Compétences relatives à l'autonomie et à l'initiative) fait monter le pourcentage à 25% des compétences visées. Quant aux programmes, si la place globale en nombre de phrases représente seulement 2,5% du total, on voit qu'en EPS, le résultat atteint 10% des phrases émises.

2.4. Discussion et conclusion

On peut noter globalement que si pour l'AC et le tutorat, les citations sont absentes dans les deux corpus, on s'aperçoit que le nombre de phrases traitant des acquis sociaux au sens large augmente sensiblement, comparativement aux autres catégories testées.

Dans le cas particulier de l'EPS, on observe une permanence de la dimension sociale, bien que son champ lexical ait évolué, pour intégrer la notion de compétence sociale de façon plus explicite que les autres disciplines. Il est à noter que les programmes de mathématiques font allusion, indirectement aux CS dans le préambule commun aux matières scientifiques mais en rappelant laconiquement sa participation de principe à ce dernier.

Par ailleurs, on peut relever que l'ensemble des disciplines analysées intègre les exigences du socle commun de connaissances et de compétences (S3C). Par contre, au-delà de l'introduction de chacun de ces programmes annonçant globalement les intentions éducatives, seule l'EPS, fait une place au cœur même de ce qu'elle cherche à transmettre aux élèves dont elle a la charge. Les programmes d'EPS de collège (2008) annoncent clairement que la discipline intègre cette transmission directement dans ses trois nouveaux objectifs. En effet, si en 1996 ces derniers étaient que l'EPS vise chez tous les élèves :

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ;
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ;
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

En 2008, au sein des trois objectifs, on voit, de façon nouvelle, apparaître la formation à la vie sociale, au cœur du deuxième axe fixé:

- L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive
- L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale
- Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité.

A l'inverse des autres disciplines, l'EPS concrétise cette volonté en affirmant deux grandes catégories d'acquisitions pour les élèves, en la présence des compétences propres aux APSA (les compétences motrices), mais aussi des compétences méthodologiques et sociales.

Si on peut lire dans l'introduction des programmes de physique-chimie (2008) que cette matière « concourt à l'acquisition des compétences sociales et civiques », la lecture des contenus précis à acquérir par niveau d'enseignement reflète une tout autre réalité. De la cinquième à la troisième, on relève près de 170 capacités à faire acquérir, deux seulement étant liées aux CS:

- Communiquer à l'aide du langage scientifique.
- Présenter à l'écrit ou à l'oral une observation.

On peut donc voir une première nuance à cette évolution positive. La majorité des disciplines observées n'intègrent les CS que dans leurs introductions respectives. Aussi, intéressons nous à ce que représente le nombre de phrases relevées dans les nouveaux programmes de 2008 pour le collège. Nous avons donc estimé la place en pourcentage des phrases relevant de nos catégories, vis-à-vis du nombre de phrases total de chacun des programmes. Les résultats figurent au sein des tableaux suivants (tableau n°7). On peut y voir très clairement que la place la plus importante, accordée aux finalités sociales est proposée dans les programmes spécifiques d'EPS.

La lecture de ces programmes passés et présents nous permet, là encore, d'identifier des tendances à grande échelle. Ces programmes sont révélateurs du discours tenu par les décideurs déclinant le code de l'éducation. Ils sont le vecteur d'un discours institutionnel sensé être appliqué sur l'ensemble du territoire français. Nos résultats ne sont que des analyses quantitatives mais qui font émerger différents constats. Tout d'abord, on peut noter que le thème des compétences sociales, entendu au sens large (mieux vivre ensemble, climat d'enseignement, responsabilité, respect des autres,...) voit son nombre de citations augmenter de façon non négligeable. Dans toutes les matières, on constate une évolution positive. Par contre, lorsqu'il s'agit d'évoquer les termes précis de compétences sociales, la progression est nettement moins flagrante. Si toutes les disciplines intègrent cette terminologie, on peut noter que seule l'EPS l'intègre directement dans ses objets d'apprentissage. De plus, notons que malgré cette présence nouvelle des acquis sociaux, les modalités sociales d'acquisition, tutorat et AC sont complètement absentes de ces discours institutionnels. Le travail de groupe est évoqué mais de façon succincte et imprécise. Cependant, une nuance à ces constats peut être apportée. Si globalement, on estime à 2,5 % les phrases des programmes traitant plus ou moins directement de ces acquisitions, il faut relever que l'EPS seule arrive à 10% des phrases rédigées quand toutes les autres disciplines sont en-dessous de 5% des phrases émises. Certes, il y a bien une évocation d'une vague participation à une formation sociale dans les introductions respectives des différents programmes, mais lorsqu'il s'agit de décliner ces objectifs en contenus d'apprentissage, il y a une disparition quasi-complète de cette partie de la formation. Il paraît contradictoire d'imposer une validation de compétences sociales sans contenus à faire acquérir. En tout état de cause, ces considérations nous incitent à comprendre ce paradoxe existant entre, d'une part les injonctions du S3C et d'autre part, leur présence insignifiante, que ce soit dans les programmes disciplinaires ou sur les sites des rectorats. Une vraie réflexion est à approfondir dans la mesure où ces préoccupations occupent une place centrale dans d'autres établissements que l'on nomme « expérimentaux » ou

« dérogatoires ». On peut s'étonner que certains établissements fassent des objectifs sociaux leur finalité propre. On peut citer, par exemple, le collège Clisthène, acronyme de « Collège Lycée Innovant et Socialisant à Taille Humaine » de Bordeaux créé en 2002, ou encore le CLEF (collège lycée expérimental Freinet) de La Ciotat. Ces établissements innovants sont fondés sur des objectifs et des pratiques pédagogiquement innovantes plaçant la dimension sociale au cœur de leurs pratiques et non à la marge. Le collège de Saint-Martin-Valmeroux, dans le Cantal, a par exemple comme finalités de développer les valeurs de coopération et de solidarité, de faire acquérir des savoirs et d'ouvrir l'école sur le monde. Pourquoi ces pratiques visant des compétences sociales par des apprentissages que l'on peut qualifier, sans vérifications concrètes, de collaboratifs ou tout au moins d'actifs, ne trouvent d'écho véritable que dans des établissements non traditionnels ou dans des disciplines telles que l'EPS ayant elle aussi une identité originale ? Pour préciser l'approche disciplinaire, nous allons nous intéresser aux programmes d'EPS, qui donnent une importance nouvelle aux compétences sociales. Ils proposent une déclinaison des objectifs d'apprentissage les concernant au niveau global, mais aussi au sein des compétences attendues pour chaque APSA. La question qui reste en suspend est celle de la diffusion de ces requêtes dans les pratiques. Est-ce que les enseignants s'emparent de ce nouvel enjeu scolaire ? Nous tenterons d'y répondre en nous penchant sur des projets EPS. Etant considérés (peut être à tort), comme des révélateurs des conceptions des enseignants, ils doivent nous apporter quelques pistes de réponse quant à cette mise en œuvre des objectifs sociaux, mais aussi quant à l'utilisation des modalités interactives d'acquisition.

II. Chapitre 3. Troisième source: Analyse de projets E.P.S.

3.1. Objectifs de la recherche.

Cette dernière phase de notre contribution empirique va s'intéresser, cette fois-ci, à une échelle d'analyse plus locale. La question est de savoir comment, des établissements de collège, d'une académie particulière mettent en œuvre des intentions nationales. De fait, nous avons analysé des projets EPS, intégrant, non seulement la discipline, mais aussi le projet d'établissement et d'association sportive (AS) du collège concerné. Cette analyse interroge l'adéquation entre ce que demande « le politique », au-travers du S3C et des programmes et les projets d'établissement, d'EPS et d'AS. Notre cible de recherche est constituée des compétences sociales et des modalités sociales d'acquisition. Cette étape se positionne dans la continuité des précédentes. Elle a pour ambition de comprendre le positionnement de nos items de recherche à un niveau local.

3.2. Méthode : caractéristiques et modalités d'analyse

Cette analyse est, comme la précédente, une étude lexicale quantitative. C'est une étude d'occurrence d'unités linguistiques (Kleiber, 2011). Nous avons donc récolté et analysé des projets EPS (n=50), avec l'accord de l'inspection académique concernée. Ces projets sont issus pour 52% d'établissement ruraux, 42% d'établissements urbains et 6% d'établissements urbains difficiles. Ces établissements sont à 60 % des établissements de taille importante, c'est-à-dire supérieurs à 400 élèves. Par ailleurs, 30% d'entre-eux sont des établissements moyens (entre 200 et 400 élèves) et 10% sont des établissements de petite taille (inférieure à 200 élèves).

Notre analyse sémantique s'est d'abord intéressée aux axes des trois projets cités ci-avant : projets d'établissement, d'EPS et d'AS. Notons que chaque projet d'EPS n'a pas forcément fait apparaître ces objectifs généraux. Nous avons donc traité 47 projets ayant ce genre d'objectifs que ce soit pour l'établissement ou pour l'EPS et 33 autres ayant proposé des axes de traitement pour leur projet AS. De ces axes, nous avons fait émerger ceux incluant les CS, au sens strict. Puis nous avons élargi aux modalités sociales d'acquisition. De plus nous nous sommes intéressés à la place éventuelle des méthodes interactives (tutorat, AC et travail de groupe) dans les choix relatifs à la mise en œuvre de ces axes. Enfin, nous avons cherché à identifier si ces axes étaient éventuellement pourvus d'indicateurs d'évaluation du pôle social. Cette analyse doit nous permettre de comprendre comment les établissements s'approprient

les finalités scolaires nationales afin d'en faire des finalités locales d'intervention. C'est dans ce traitement que nous chercherons à identifier la place des CS et des modalités sociales d'acquisition.

Après avoir analysé les axes de ces projets, nous avons examiné le traitement de certaines APSA proposé dans les 50 projets EPS. Ce traitement demande aux équipes d'enseignants d'identifier des contenus de formation et d'enseignement ainsi que des modalités d'évaluation communes à l'établissement. C'est donc une étape importante d'analyse des conceptions des enseignants sur le terrain que nous menons, face à des demandes nationales, afin de comprendre le degré de diffusion des CS et des modalités sociales d'acquisition dans les pratiques. Pour ce faire, face à la multiplicité des APSA proposées dans ces cinquante établissements, nous avons fait le choix d'en analyser seulement deux par projet. Ces activités furent systématiquement de niveau 1, en référence au programme de la discipline de 2008. Nous avons choisi un sport collectif et une activité artistique. Pour les activités collectives, seul trois projets n'ont pas fait figurer de traitement (n=44). Pour les activités artistiques, quatre n'avaient pas non plus de formalisation dans cette catégorie d'APSA (n=46). Pour ces APSA, nous avons analysé les contenus de formation afin d'identifier le nombre de phrases traitant de nos catégories de recherche. Ensuite, nous avons examiné l'évaluation qui lui est associée afin de savoir s'il y avait une évaluation des CS et si cette évaluation était référencée à des critères précis. De plus, nous avons cherché à vérifier si les collègues évaluaient des items du S3C et s'ils le faisaient au regard de critères identifiables. Enfin, dans les démarches pédagogiques proposées, nous avons tenté de retrouver la trace de démarches spécifiques aux CS ou faisant référence à des mises en œuvre de modalités d'apprentissage en interaction.

3.3. Résultats et analyses quantitatives

Commençons par revenir sur l'analyse des axes des différents projets d'établissement, d'EPS et d'AS. De façon macroscopique, on peut noter qu'une majorité écrasante des projets consultés possèdent un axe social. Le tableau 7 montre clairement que plus de 95 % des projets placent la dimension sociale au cœur de leurs ambitions de travail. On s'aperçoit que l'absence d'axes sociaux dans le projet d'établissement n'implique pas leur absence dans les projets EPS et AS des mêmes établissements. Les quatre projets dans lesquels ces axes manquent, sont issus de collèges différents (tableau n°7)

Tableau n°7 : Analyse de l'absence des axes sociaux dans les projets

	Projets d'établissement	Projets d'EPS	Projets d'AS
établissements sans axe de nature sociale	1	2	1
caractéristiques de ces établissements	1 rural (1 petit)	1 rural (taille moyenne) et 1 urbain (grande taille)	1 urbain (grande taille)

Les projets d'établissement

Les tableaux 8, 9 et 10 traitent des 47 projets d'établissement. On peut noter une présence massive des axes traitant de près ou de loin aux CS. Globalement, près de 33% des axes de ces projets cherchent à travailler sur cette thématique. Cependant, on ne voit qu'une infime présence des modalités interactives d'acquisition comme outil susceptible d'œuvrer face à ce projet. De la même façon, une minorité d'établissements (4,26%) proposent des indicateurs d'évaluation pour ces perspectives éducatives.

Tableau n°8 : Analyse de la place des CS dans les axes des projets d'établissement.

Nombre d'axes	axes traitant des CS au sens large (vivre ensemble, citoyenneté,...)	axes citant explicitement les CS
157	46	5
%	29,3	3,18

Tableau n°9 : Analyse de la place des modalités interactives d'acquisition dans les projets d'établissement.

Nombre de projets consultés	évoquant le tutorat	évoquant l'AC	évoquant le travail de groupe
47	0	0	2

Tableau n°10 : Analyse de la place des évaluations des axes sociaux dans les projets d'établissement.

Nombre de projets consultés	présence d'indicateurs d'évaluation d'un axe social
47	2

Les projets d'EPS

Lorsque l'on s'intéresse, cette fois-ci aux projets EPS (tableaux n°11, 12, 13), on peut relever sensiblement les mêmes tendances. Plus de 25% des axes de travail sont orientés vers une dimension sociale. La notion de CS n'apparaît que faiblement, mais elle se trouve relayée par des objectifs du type: « mieux vivre ensemble » ou « apprendre aux élèves à vivre en société ». Comme précédemment les procédures d'évaluation globale de ces objectifs sont, à peu de choses près inexistantes. Cependant, on voit émerger une place un peu supérieure, pour le tutorat et les procédures de travail de groupe (tableau n°12)

Tableau n°11 : Analyse de la place des CS dans les axes des projets d'EPS.

Nombre d'axes	axes traitant des CS au sens large (vivre ensemble, citoyenneté,...)	axes citant explicitement les CS
193	46	4
%	23,83	2,07

Tableau n°12 : Analyse de la place des modalités interactives d'acquisition dans les projets d'EPS.

Nombre de projets consultés	évoquant le tutorat	évoquant l'AC	évoquant le travail de groupe
47	3	0	6

Tableau n°13 : Analyse de la place des évaluations des axes sociaux dans les projets d'EPS.

Nombre de projets consultés	présence d'indicateurs d'évaluation d'un axe social
47	1

Les projets d'AS

Au sujet des axes des projets, relevons au sein des projets d'AS, une place, là aussi très importante des axes traitant des CS au sens large (tableau n°14). Par contre sur ces projets, la notion de CS est absente, ainsi que les formes sociales d'acquisition.

Tableau n°14 : Analyse de la place des CS dans les axes des projets d'AS.

Nombre d'axes	axes traitant des CS au sens large (vivre ensemble, citoyenneté,...)	axes citant explicitement les CS
116	39	0
%	33,62	0

Le traitement didactique des APSA (sports collectifs)

Les analyses des 44 activités collectives, pour lesquelles nous avons ce genre de traitement, figurent dans les tableaux n°15 à 17. On peut noter que 14% de ce que les élèves vont devoir apprendre est de nature sociale. Parmi ces contenus, on peut noter différents exemples :

- « Savoir gagner ou perdre dans le respect de l'adversaire »
- « Respecter les prises de décision de mes partenaires »
- « Participer activement aux décisions collectives »

Tableau n°15 : Analyse des contenus de formation proposés pour des activités de sport collectif.

Nombre de contenus de formation	contenus de nature sociale
958	130
%	14

Dans le cas des propositions concernant l'évaluation, on voit que plus de 40% des propositions intègrent une évaluation sur autre chose que la motricité. Ceci gravite souvent autour des CS, mais est appelé soit progrès, investissement ou encore attitude. Si 15,91% des

traitements annoncent évaluer des CS, seuls 9,09% proposent des indicateurs d'évaluation plus ou moins précis. Notons qu'en moyenne les équipes attribuent 3,43 points sur un total de 20 à cette dimension sociale. Enfin dans la même perspective, 59% des analyses didactiques envisagent d'évaluer des items du S3C mais sans jamais préciser les modalités précises d'évaluation (tableau n°16).

Tableau n°16 : Analyse des modalités d'évaluation proposées pour des activités de sport collectif.

	présence d'une évaluation de nature sociale (investissement, progrès, attitude)	présence évaluation CS	présence de critères d'évaluation pour les CS	présence d'une évaluation d'items sociaux du S3C	présence de critères d'évaluation pour ces items
44 activités	17	7	4	26	0
%	25	15,91	9,09	59	0

Si l'on porte notre attention sur les démarches pédagogiques pour faire apprendre, on voit que seules 22,73% (tableau n°17) des équipes font des propositions pour l'acquisition des contenus de nature sociale. Au sein des 44 fiches d'activités de sports collectifs observées, nous avons pu relever des propositions pédagogiques concernant les CS. Nous nous sommes attachés à percevoir ce qui relevait de démarches spécifiques aux CS ainsi qu'à leur opérationnalisation pratique.

Quelques-unes des propositions (18,60%) font ressortir des modalités sociales d'acquisition, avec par exemple:

- « Alternance de groupes de niveaux mixtes et de niveaux homogènes ».
- « Temps accordés aux équipes pour constater le nombre de balles perdues... guidage de l'enseignant sur ces moments de discussion ».

Par contre, on n'a pas pu relever de référence au tutorat ou à l'AC de façon explicite. Pour ces activités collectives, le travail de groupe est utilisé majoritairement par ceux qui explicitent leur démarche d'enseignement dans ce domaine.

Tableau n°17 : Analyse des démarches pédagogiques proposées pour des activités de sport collectif

	présence d'une démarche spécifique aux CS	présence de modalités sociales d'acquisition (tutorat, AC, travail de groupe)
44 activités	10	8
%	22,73	18,60

Le traitement didactique des APSA (activités artistiques)

En ce qui concerne les 46 traitements didactiques d'activités artistiques, les résultats sont présentés dans les tableaux n°18 à 20.

Tableau n°18 : Analyse des contenus de formation proposés pour des activités artistiques.

Nombre de contenus de formation	contenus de nature sociale
1115	148
%	13

Au sujet de l'évaluation des APSA artistiques, notons qu'en moyenne les équipes attribuent 3,48 points à une dimension autre que motrice. Le tableau n°19 souligne que 41,3% des traitements proposent une évaluation de nature sociale (investissement, progrès, attitude). Cependant, seules 13% des analyses didactiques se revendiquent d'une évaluation des CS. La moitié de ces dernières (6,52%) proposent des critères précis pour ce domaine social. Dans le même registre, on voit très clairement qu'une majorité des productions proposent d'évaluer des items sociaux du S3C mais qu'aucune d'entre elles ne leur associe des critères particuliers de reconnaissance.

Tableau n°19: Analyse des modalités d'évaluation proposées pour des activités artistiques.

	présence d'une évaluation de nature sociale (investissement, progrès, attitude)	présence évaluation CS	présence de critères d'évaluation pour les CS	présence d'une évaluation d'items sociaux du S3C	présence de critères d'évaluation pour ces items
46 activités	19	6	3	31	0
%	41,3	13	6,52	67,4	0

Au sein des 46 fiches d'activités artistiques observées, nous avons pu relever des propositions pédagogiques concernant les CS. Là encore, nous nous sommes attachés à identifier ce qui relevait de démarches spécifiques aux CS ainsi qu'à leur opérationnalisation pratique. Dans le tableau n°20, on peut lire que 32,6% des productions proposent une démarche spécifique aux CS. De fait, ces équipes d'enseignants d'EPS proposent de façon explicite, des mises en œuvre des acquisitions sociales. Parmi les 46 propositions recensées, 26,08% utilisent des modalités sociales d'acquisition (travail à 2, sous forme de tutorat, sous forme de travail de groupe). Voici quelques exemples:

- « Laisser les élèves constituer les groupes de manière affinitaire pour faciliter les relations et favoriser la complicité »
- « Entraide et autonomie dans le travail avec des élèves « référents », tuteurs dans les différents objets ».
- « Provoquer des temps de paroles dans le groupe pour mettre en commun les idées et trouver des compromis ».

Par contre, notons qu'une seule référence au tutorat est émise et qu'aucune n'a été repérée au sujet de l'AC. On peut lire pour une analyse de l'activité cirque, la démarche suivante:

- « Constitution de groupes de niveaux dans les ateliers, et de groupes parfois hétérogènes (tutorat) pour développer l'entraide et la coopération ». On peut penser que le format du projet EPS ne permet pas de voir émerger les méthodes pédagogiques des enseignants. Est-ce à dire que les enseignants utilisent les cadres théoriques de l'AC ou du PAL? Rien n'est moins sur.

Tableau n°20 : Analyse des démarches pédagogiques proposées pour des activités artistiques.

	présence d'une démarche spécifique aux CS	présence de modalités sociales d'acquisition (tutorat, AC, travail de groupe)
46 activités	15	12
%	32,60	26,08

Cette analyse quantitative fait émerger une place centrale des finalités sociales au cœur des projets éducatifs. On a pu relever que plus de 95 % des projets possédaient un axe de nature sociale. Cette place est d'autant plus importante qu'elle représente un tiers des axes choisis par les établissements. Schématiquement, les projets ont trois axes de travail dont un est de nature sociale. En outre, lorsque l'on se penche sur les mises en œuvre proposées en EPS, on voit très clairement ce poids diminuer. Que ce soit en termes de contenu d'enseignement ou en termes d'évaluation, la place faite aux acquisitions sociales est beaucoup moins évidente. En moyenne, on note que 13,5% des contenus identifiés sont dévolus à un domaine social. L'évaluation qui oriente son regard sur cette dimension se trouve dépourvue, majoritairement, d'outils pour sa réalisation. Il ressort encore l'idée d'une évaluation d'attitudes normalisées davantage que de compétences sociales construites et donc validées. Que ce soit pour l'évaluation propre à l'EPS ou pour l'évaluation relative au S3C, le taux de présence de ces outils d'évaluation des CS est nettement inférieur à 10%. Enfin, en ce qui concerne les propositions de méthodes d'acquisitions sociales, elles sont présentes, en moyenne dans un cas sur quatre. Par contre, l'observation des propositions marque une distance importante vis-à-vis des cadres théoriques de l'apprentissage en interaction. Sur l'ensemble des stratégies proposées, nous n'avons pu relever qu'une seule référence explicite au tutorat et aucune pour l'AC. De surcroît, il y est question de travail de groupe, d'entraide, de travail à plusieurs ou encore de respect mutuel mais sans préciser les conditions qui vont permettre des mises en œuvre efficaces d'un point de vue des acquisitions sociales. Ce constat ne nous permet pas d'affirmer que les enseignants ne mettent pas en place d'acquisitions et d'évaluations spécifiques aux CS. Malgré tout, cette distorsion entre les objectifs des projets et leurs propositions d'applications nous incite à penser qu'une réelle difficulté existe entre le discours éducatif et sa réalisation pédagogique.

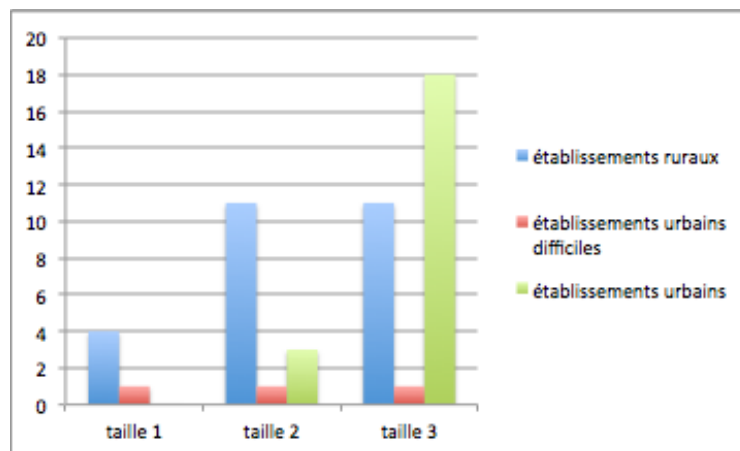
3.4. Analyse des propositions de projets EPS en relation avec différentes caractéristiques locales

Notre analyse cherche désormais à s'intéresser de façon plus qualitative à la compréhension des conditions pouvant engager les équipes EPS de certains établissements, à s'orienter sur la voie de la réflexion pédagogique spécifique aux CMS et donc aux compétences sociales.

Commençons par rappeler la nature de notre échantillon de projets EPS. Les établissements urbains difficiles (UD) sont sous représentés ($n = 3$ sur un total de 50). Nous nommons UD les collèges situés dans des quartiers annoncés dans les projets comme en forte difficulté sociale. Par ailleurs, le nombre d'élèves, est ce qui distingue objectivement ces établissements. Aussi, nous avons identifié, en fonction de leur localisation, la taille de ces derniers. La taille 1 correspond à des établissements de moins de 200 élèves, la taille 2, à des collèges de 200 à 400 élèves et la taille 3, à des effectifs supérieurs à 400 collégiens.

Plus précisément, la figure n°1 permet de comparer ces différents établissements.

Figure n°1. Comparatif des tailles des établissements du panel testé.

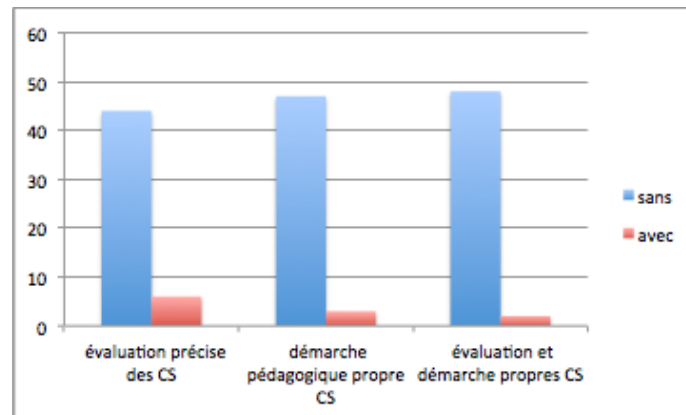


On s'aperçoit de la forte présence des établissements de taille 2 et 3 qui représentent 90 % de notre échantillon. De fait, nous verrons que la faible présence des établissements urbains difficiles (UD) et de petite taille limite statistiquement leur propension à produire des projets d'EPS traitant explicitement des apprentissages sociaux. Malgré tout, intéressons nous à la compréhension des profils d'établissement orientant leurs analyses pédagogiques sur des dimensions sociales. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à la présence de deux paramètres dans ces productions collectives:

- une évaluation précise des CS.

-des démarches de formation aux CS.

Figure n°2. Place des évaluations et démarches pédagogiques spécifiques aux CS

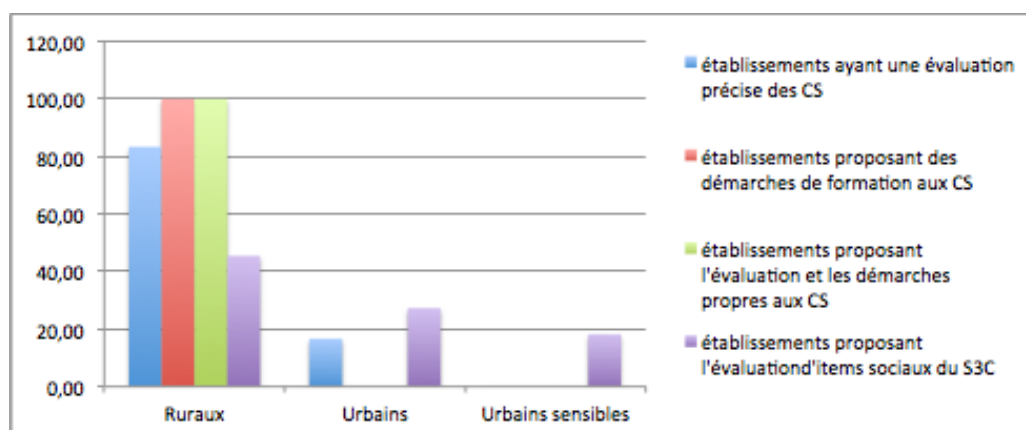


Au niveau de l'évaluation précise des CS, on ne trouve que 6 projets sur 50 qui présentent une évaluation précise des CS. En termes de démarches spécifiques de formation aux CS, seuls trois proposent des méthodologies d'action particulières. Et enfin, si on couple ces deux critères d'observation, on ne trouve que deux établissements proposant à la fois l'un et l'autre de ces critères.

On peut relever, comme nous avons pu le voir dans l'analyse quantitative, le déficit flagrant du nombre de propositions précises en EPS au sujet des acquis sociaux.

Ensuite, intéressons nous au panel de collèges dans lesquels nous avons pu relever la présence d'une ou des trois variables testées. Est-ce que l'on peut identifier des caractéristiques particulières d'établissements qui permettraient de comprendre leur choix de mettre en œuvre ou pas de réelles politiques éducatives porteuses d'acquisitions sociales? Peut-on observer un rôle particulier de certains facteurs tels que le facteur socio-démographique, le rôle joué par la carte scolaire, le bassin de recrutement des élèves, ...? Notons, d'ores-et-déjà, que 100 % des établissements, dont le projet d'établissement consacre un de ses objectifs à l'aspect social, ont un projet EPS qui fait des propositions plus ou moins précises concernant les acquis sociaux. Il y aurait donc un effet projet d'établissement. Ceci est à relativiser, dans la mesure où une grande majorité de ces projets incluent une dimension sociale au cœur de l'un de leurs axes. En outre, dans cet ensemble d'établissements, on peut noter la présence massive des projets issus du monde rural. La figure n°3 identifie cette prééminence des collèges ruraux parmi les établissements identifiés comme source de propositions dans les variables sociales testées.

Figure n°3. Analyse de la présence des variables testées au regard du positionnement géographique des établissements testés.



Enfin, on est à même de dégager un profil de l'établissement dont l'équipe EPS montre un intérêt pédagogique tangible au sujet. Effectivement, dans notre étude, l'établissement porteur de ce type de proposition a un projet d'établissement sensible à cette thématique. C'est un collège plutôt rural et de taille moyenne à grande. En comparant, les établissements urbains et ruraux de tailles similaires, on peut noter que les établissements ruraux sont plus enclins à faire des propositions pédagogiques, en EPS, du côté des acquis sociaux. Il n'empêche que globalement, ces propositions restent à la marge des projets EPS. Ce constat nous incite à réaliser une étude de cas des projets faisant des propositions plutôt précises, au regard des modalités d'évaluation et d'acquisition des CS.

3.5. Etude de cas de projets faisant des propositions au regard des modalités d'évaluation et d'acquisition des CS.

Parmi l'ensemble des projets analysés ($n = 50$), seuls deux proposent à la fois des procédures particulières de formation aux CS, mais aussi, des procédures d'évaluation des acquis sociaux. On peut se demander s'il existe des caractéristiques particulières orientant ces équipes dans le choix singulier effectué du côté des acquisitions sociales. Notons que ces deux collèges sont de grandes tailles, mais que l'un se trouve en zone rurale et l'autre en zone urbaine. Une des caractéristiques communes de ces deux établissements est leur bassin de recrutement. Il est constitué de catégories socio-professionnelles défavorisées. Mais cette caractéristique ne paraît pas discriminante. Il existe bon nombre de collèges de grande taille

ayant un public plutôt défavorisé. Par contre, on s'aperçoit que ces deux équipes travaillent à 30 kilomètres l'une de l'autre. On peut imaginer une influence réciproque dans la conception de ces projets. Un facteur humain pourrait être à l'origine de cette proximité conceptuelle et professionnelle. Reprenons alors, leurs suggestions:

-En ce qui concerne les démarches spécifiques d'enseignement, on peut lire les choses suivantes:

Pour le projet n°1, dans l'APSA, arts du cirque de niveau 1, il est proposé de travailler sur deux types de compétences nommées « méthodologiques » :

- gérer et organiser les pratiques et les apprentissages (installer, ranger, recueillir des informations).
- travailler en équipe, s'entraider.

Concernant les stratégies retenues, on peut lire en substance:

- *Constitution de groupes de spectacle affinitaires*
- *Provoquer régulièrement des temps de parole dans les groupes = mise en commun des idées, choix...*
- *Favoriser l'entraide dans les apprentissages dans les groupes de travail = démonstrations...*
- *Travail à l'aide de fiches par ateliers (dessins, critères...)*

En termes d'évaluation, sur un total de 20 points, on consacre 8 points à ce qui est nommé « les attitudes »:

Tableau n°21. Evaluation Arts du cirque niveau 1 (exemple prélevé dans un projet).Attitudes(sur 8 points)Spectateur/2

Se moque, rit, parle	Passif, mais respectueux	Regarde, repère les éléments correctement
0	1	2

Acteur/metteur en piste/6

-Peu de concentration -et de préparation du matériel, -envahit l'espace, -gêne, -ne s'implique pas dans la mise en scène, -pas de respect du matériel	S'implique peu, suit le groupe sans le faire vivre, ne cherche pas à progresser, mais ne gêne pas, respecte le matériel	Cherche à progresser, mais: impose ses choix, peu de prise en compte du point de vue des autres dans la mise en piste,	Cherche à progresser et à faire progresser le groupe, fait des propositions et écoute celle des autres
Si au moins 2 critères de la liste: 0	1	3	6

Pour cette proposition, nous pouvons faire le constat global que la volonté de travailler sur le pôle méthodologique et social est bien présente. Par contre, on voit clairement que sont associés, à la fois, des acquis méthodologiques et une évaluation des attitudes. Un certain flou sémantique demeure. La notion d'attitude remplace la notion de compétence sociale. Nous avons déjà montré que les deux ne sont pas similaires. De plus, comme nous avons pu le noter, plus avant, les propositions de démarches pédagogiques restent très évasives : « Favoriser l'entraide dans les apprentissages dans les groupes de travail = démonstrations... »

Dans le cas de l'évaluation, on relève la place majeure donnée à l'attitude du sujet dans ses apprentissages et dans ses relations avec son groupe. Là encore, on relève une certaine confusion entre la notion d'attitude et de compétence sociale. De plus, on peut noter que contrairement aux acquis moteurs, il n'y a pas de situation de référence dans laquelle on puisse évaluer ces acquis particuliers. Cela semble vouloir dire qu'on évalue ces différents acquis de façon parallèle. Mais alors, comment vérifier objectivement qu'un élève tient compte du point de vue d'autrui ? Qu'est ce qui permet de distinguer la note entre 3 et 6 points ?

Dans le même établissement, mais pour l'APSA, rugby niveau 1, l'évaluation synthétise les acquisitions recherchés et les points accordés.

Tableau n°22. Evaluation Rugby niveau 1 (exemple prélevé dans un projet).

Compétences méthodologiques et sociales	5 pts
--	--------------

Arbitre	POINTS	Observateur
Ne connaît pas le règlement, ne veut jamais arbitrer	0	Pas d'observation ou observation totalement fausse
Ne voit que certaines fautes, honnête,	0,5	Identifie mal les niveaux
Peut voir plus de fautes, concentré et honnête Prend des décisions justifiées.	1	Observation juste

Se mettre en projet : 1 PTS

TRAVAIL EN EQUIPE	PTS
Jamais d'accord. N'écoute que lui pas d'organisation collective.	0
Bonne influence ; écoute	1
Écoute et tient compte des autres. Propose des solutions dans l'organisation collective avec adaptation pendant la mi temps	2

Différents rôles sociaux : 2PTS

POINTS	AGIR DANS LE RESPECT
2	Respecte les consignes de sécurité, Cherche à comprendre pour progresser, respecte adversaire, partenaires et arbitre
1	Respecte les consignes de sécurité, mais a du mal à accepter les décisions de l'arbitre
0	Non respect des consignes, perturbe le cours, gêne ses camarades.

Agir dans le respect : 2PTS

De ces acquis sociaux, ressortent encore les compétences liées à l'observation, aux attitudes (respect) et au travail en équipe. Par ailleurs, le rôle spécifique d'arbitre est ajouté.

Au-delà de l'aspect méthodologique de l'observation, il semble que la vision des acquis sociaux soit centrée sur des dimensions normatives. On recherche des attitudes d'un élève exemplaire. Par contre, le travail d'équipe laisse la place à davantage de conduites interactives, permettant un espace d'expression autonome des élèves. Intéressons nous alors aux stratégies d'enseignement retenues:

« -alterner les phases de réalisation, d'observation et de verbalisation.

-déléguer l'échauffement spécifique par la mise en œuvre par groupes hétérogènes et stables pour les situations de jeu et d'évaluation

-constituer des équipes homogènes et stables pour les situations de jeu et d'évaluation.

-accorder autant d'importance à la prestation individuelle et à la performance collective.

-différencier l'évaluation culturelle de l'évaluation méthodologique »

Plusieurs constats s'imposent. Dans cette activité collective spécifique, le projet utilise différentes formes de groupement. Il semble que le choix du groupe homogène ou non, soit

plus en relation avec la dimension sécuritaire de cette activité qu'en relation avec de quelconques acquis sociaux. Une nouvelle fois, les stratégies retenues sont énoncées de façon globale sans apporter de détails quant à leur mise en œuvre. Est-ce qu' « alterner les phases de réalisation, d'observation et de verbalisation » va de fait permettre de progresser sur le travail en équipe ou sur le respect des autres ?

Intéressons-nous au deuxième projet faisant des propositions quant à la mise en œuvre et à la validation des acquis sociaux. Celui-ci est issu d'un grand collège de zone urbaine. Pour ce projet, notons que l'ensemble des APSA traitées dans cette étude ne relève pas de ce constat. L'activité collective analysée ne met pas en évidence de propositions sur les acquisitions de nature sociale. Nous nous sommes donc intéressés, seulement, à l'APSA artistique, à savoir les arts du cirque de niveau 1.

Au niveau des acquisitions visées sur le pôle méthodologique et social, on peut lire:

Agir dans le respect :

- * Respecter les règles de fonctionnement
- * Respecter les règles de sécurité
- * Respecter ses camarades quelles que soient ses difficultés

Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités :

- * Assumer le rôle de metteur en scène, de spectateur
- * Assumer des rôles de responsabilités : observer un camarade ; faire des choix et les argumenter

Se mettre en projet :

- * Mettre en scène le spectacle

Se connaître, se préparer, se préserver

- * S'échauffer
- * Réguler et gérer ses ressources

Les attitudes

Prévenir en cas de danger au sol.

Manipuler les engins dans un espace précis en évitant de les poser au sol.

Respecter les consignes de sécurité concernant les différents engins.

Assurer sa sécurité et celle de ses partenaires ; aider et protéger les voltigeurs, les équilibristes.

Ecouter attentivement les consignes de son professeur.

Ne pas hésiter à poser des questions.

Ne pas abandonner devant les difficultés.

Accepter les remarques de son professeur ou de son observateur.

Pour mener à bien ces acquisitions, il est proposé les stratégies suivantes:

« Nous choisissons de rentrer dans l'activité par la jonglerie et son caractère imposé et répétitif. Puis nous alternerons les moments de travail individuels d'amélioration technique avec des moments de concertation et de recherche par groupe selon des thèmes définis. Des séquences d'auto et co-observation, et des moments de verbalisation collectifs aideront les élèves dans ce sens »

Et enfin en termes d'évaluation, il est proposé un découpage suivant le tableau ci-après (tableau n°23)

Tableau n°23. Evaluation proposée en arts du cirque de niveau 1 (exemple prélevé dans un projet).

ÉVALUATION PROPRE À L'E.P.S.

Elle se compose d'une évaluation individuelle sur 6, d'une évaluation collective sur 9 et d'une note de compétences méthodologique et sociales sur 5 :

Evaluation individuelle : chaque élève choisit 3 objets parmi les 4 proposés ; 2 points sont attribués par objet selon le niveau de difficulté atteint : 2 points pour une figure de niveau 3 ; 1,5 points pour une figure de niveau 2 ; 1 point pour une figure de niveau 1 ; 0,5 points pour une figure de complexité inférieure au niveau 1 proposé (exemple : jonglage 1 balle)

Evaluation collective : 2 postures collectives notées chacune sur 2 points ; la mise en scène notée sur 4 points ;

la structure du numéro sur 1 point ; 2 points de bonus sont à rajouter en fonction de la qualité des réalisations au niveau collectif

Evaluation des compétences méthodologiques et sociales :

<i>Agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement</i>	<i>Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités</i>		<i>Se mettre en projet</i>	<i>Se connaître, se préparer, se préserver</i>
Respecter les règles adoptées en cours 1 pt	Installer, ranger le matériel 1 pt	Accepter et remplir avec sérieux différents rôles: observation des numéros 1 pt	Travail en équipe 1 pt	Maîtriser ses émotions 1 pt

Ce qui ressort de ce deuxième projet est finalement assez similaire à celui observé précédemment. On peut voir dans les acquisitions sociales, une place encore importante

accordée à la vérification de conduites normalisées des élèves que l'on nomme « attitude » ou « respect » (règles, autres, remplir avec sérieux différents rôles). Sur cet exemple, on peut voir que sur les 5 points accordées aux CMS, 3 concernent directement ce genre d'évaluation normative. On accorde 1 point au travail d'équipe et à la gestion des émotions. Cependant, les démarches proposées restent très floues pour favoriser les apprentissages dans ces domaines pourtant complexes. De plus et comme les autres projets, on constate l'absence de situation de référence pour la validation de ces acquis devant s'exprimer dans le cadre d'une compétence.

En somme, ces trois études de cas d'APSA nuancent nos données quantitatives. En effet, au-delà du constat de la présence ou de l'absence de démarches pédagogiques de développement et de validation des acquis sociaux, on s'aperçoit que les analyses proposées restent à un niveau très global qui ne permet pas de confirmer la mise en œuvre effective de ces projets dans les pratiques. On a pu relever un flottement linguistique où l'on voit se mélanger des attitudes, des compétences méthodologiques, des compétences sociales (ou plutôt des habiletés). Nous avons pu observer aussi le caractère plutôt superficiel des démarches proposées pour le développement des CMS. Enfin, l'évaluation semble être dans la continuité de ces constats puisque les barèmes proposés sont là aussi assez imprécis. En outre, ce qui est symptomatique d'une difficulté épistémologique sous-tendant ces propositions, c'est l'absence de situation de référence dans lesquelles, on va pouvoir valider la présence d'une compétence. Peut-on raisonnablement valider des acquis aussi complexes, sans proposer de situations, dans lesquelles les ressources sociales vont pouvoir être mobilisées ? En conclusion de ces études de cas, nous sommes en droit de penser, qu'un travail important de précision des projets EPS reste à mener que ce soit du côté de la conception des CMS, des démarches pédagogiques qui leurs sont propres et des modalités d'évaluation authentiques indispensables à leur validation.

3.6. Discussion et conclusion

Cette dernière phase de notre contribution empirique a donc eu pour objet l'analyse de projets EPS. Notre ambition est bien de faire état de la place effective des CS et des modalités sociales d'acquisition sur la scène éducative. Après avoir vu que cette place est des plus réduite sur les sites des rectorats mais aussi au cœur des programmes, on s'aperçoit, cette fois-ci que la tendance est plus nuancée. De fait, les acquis sociaux que ce soit dans les différents projets (tableau n°24) ou dans les contenus de formations occupent une place non négligeable (moyenne de 13,5% des contenus de formation des activités collectives et artistiques).

Tableau 24 : Comparatif de la place des objectifs sociaux dans les axes des projets analysés.

	projets d'établissement	projets d'EPS	projets d'AS
% des axes autour des CS et incluant les CS	32,48	25,90	33,62

Cependant, lorsque l'on s'intéresse à la mise en œuvre de l'évaluation de ces objectifs sociaux, le bilan est nettement plus modeste. Autour de 6% des projets et 7% des APSA étudiées proposent des critères d'évaluation, plus ou moins précis, de ces ambitions. Entre l'objectif affiché et sa concrétisation, il semble bien qu'il existe une vraie divergence. Ceci paraît se confirmer à la lecture des études de cas réalisées. Ces dernières montrent, une triple difficulté, épistémologique, pédagogique et évaluative dans les APSA analysées concernant les CMS et plus particulièrement concernant les CS. Ces observations paraissent corroborées par l'analyse des démarches pédagogiques proposées pour les CS, qui lorsqu'elles sont présentes (20 % en moyenne), sont très souvent assez floues et assez éloignées des connaissances actuelles issues de travaux scientifiques. Sur l'ensemble des démarches pédagogiques proposées, une seule suggère d'utiliser le tutorat, comme outil pédagogique. La proposition est la suivante: « Constitution de groupes de niveaux dans les ateliers, et de groupes parfois hétérogènes (tutorat) pour développer l'entraide et la coopération ». Ce qui émerge de cette analyse est la difficulté engendrée par la méconnaissance plus globale des interactions sociales au sens large (des CS) et des interactions sociales pour apprendre.

Conclusion

La contribution empirique qui vient d'être exposée a examiné la place des modalités sociales d'acquisition et des compétences sociales dans le paysage éducatif français. Des sites internet des rectorats à l'analyse des projets d'établissement ou d'EPS, en passant par les programmes disciplinaires de collège, nous avons pu faire émerger le même constat, celui d'un réel fossé entre discours sur l'éducation et pratiques éducatives. Les discours sur l'éducation, qu'ils soient politiques ou scientifiques, en termes de CS ou de modalités sociales d'acquisition ne paraissent pas modifier les pratiques. Relativisons notre propos puisque les pratiques analysées sont avant tout des discours sur les pratiques (projets EPS, innovations pédagogiques). Néanmoins, l'analyse de ces discours sur les pratiques laisse effectivement transparaître une quasi absence de la prise en compte des discours politiques et scientifiques

qui font des interactions sociales et des CS des ressources essentielles, non seulement pour apprendre mais aussi pour la construction même de la personne. Pour nous, l'hypothèse explicative de cette dissonance est celle de la difficulté à transposer ces discours dans des pratiques pédagogiques pour lesquelles ces thématiques sont davantage des sources de difficultés que d'efficacité. Notre contribution, au-delà du constat, va chercher à s'engager dans cet espace trouble et délicat où le discours théorique et les propositions pragmatiques peuvent s'enrichir mutuellement. C'est dans cet espace incertain que nous orientons nos deux derniers chapitres afin de faire avancer la mise en œuvre effective et efficace des CS et des modalités sociales pour apprendre en EPS et en Sciences Physiques.

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LE DEVELOPPEMENT DES CS

III. Chapitre 1. L'apprentissage coopératif comme support de formation aux CS : différents dispositifs et conditions d'efficacité

1.1. Le choix de l'AC comme support de formation aux CS et les dispositifs d'AC proposés dans la littérature

Notre revue de littérature précédente a rappelé les trois principaux mécanismes sociaux d'acquisition : le tutorat, la co-construction et enfin l'imitation (Beaudichon et al., 1988). Nous pourrions questionner la pertinence de chacun d'entre eux afin de développer les CS. Notre choix se porte sur la co-construction et plus spécifiquement sur l'AC. Ce choix est réalisé au regard de ses effets déjà constatés mais aussi en fonction d'une sensibilité personnelle aux travaux de différents personnages passionnés d'enseignement tels que : Pestalozzi, Freinet, Makarenko ou encore Cousinet. En effet, de nombreux pédagogues novateurs ont contribué à développer des pédagogies de groupe (Baudrit, 2010) qui semblent bénéfiques pour les apprentissages traditionnels et sociaux et ce depuis de nombreuses années. Chacune des contributions de ces pionniers possède une typicalité que l'on peut encore retrouver actuellement dans des mises en œuvre pédagogiques. Cependant et sans nier ces apports, notre étude se positionne plus spécifiquement du côté de l'AC, en tant que courant théorique et pédagogique, inséré de manière plus ou moins forte selon les auteurs dans des perspectives socio constructivistes.

L'apprentissage coopératif (A.C.) est une méthode pédagogique aux structurations multiples

« Des mélanges de structures coopératives et compétitives apparaissent comme une voie prometteuse pour produire des effets positifs, à la fois sur la réussite scolaire et sur le lien social. » (Slavin, 1977, cité par Baudrit, 2007b, p. 21).

Baudrit (2007b, p 24) montre clairement qu'au regard du contexte culturel des études la place de la compétition sera plus ou moins prégnante. L'auteur affirme qu'aujourd'hui, le mythe de la compétition comme source de motivation est largement remis en cause.

Cette remarque soulève, d'ores et déjà la question de la nature de la situation interactive pour faire apprendre au regard de l'objectif d'acquisition. Slavin (1977), précédemment cité, dissocie d'emblée, les situations problèmes, des tâches répétitives. Pour lui, l'AC trouve sa

place plutôt, du côté des premières. Les échanges entre pairs sont la source de nouveaux problèmes à gérer induisant dans certaines conditions des apprentissages complémentaires et notamment de nature sociale. Aussi, ce courant utilise le travail de groupe en cherchant à en contrôler les paramètres essentiels gages de rendement au niveau des acquisitions des élèves. C'est dans cette voie que de nombreux auteurs proposent des structurations particulières (Epinoux et Lafont, sous presse) à l'interface de ce mode de travail interactif (Slavin, 1980, 1983, 1996; Aronson et al., 1978). En tout état de cause, Dyson et Grineski, (2001), affirment que pour utiliser de manière efficace les stratégies d'AC, les enseignants ont recours à ces structures coopératives singulières. Nous reviendrons un peu plus loin sur ces propositions.

Lehraus et Buchs (2008, p. 160) mettent en lumière la richesse des méthodes d'AC proposées dans la littérature (Sharan, 1999). Par ailleurs, Johnson et Johnson (1999, p. 15) rappellent que les groupes coopératifs sont répartis en trois formes:

- les groupes coopératifs formels: Au coeur de l'AC, ces groupes sont utilisés au cours d'une période délimitée à quelques semaines. Ils assurent une activité des élèves et une implication importante dans le travail intellectuel, son organisation,...
- les groupes coopératifs informels: Utilisés sur des périodes courtes du temps de classe, ces groupes sont utilisés à des fins particulières, pour faire émerger un contenu particulier, un matériel à utiliser.
- les groupes coopératifs de base: Utilisés sur de longues durées, ces groupes constituent la base d'un travail spécifique sur les interactions. Ils permettent de travailler sur la demande d'aide, la formulation d'encouragements et l'apport d'assistance pour l'acquisition d'un savoir académique. Malgré cet usage dissocié de l'AC dans le temps, on peut préciser encore la nature des méthodes d'AC.

Afin de catégoriser plus finement ces dispositifs, nous avons réalisé une synthèse de travaux récents traitant de ces dispositifs classés. Pour ce faire, nous avons utilisé les travaux de Johnson et al. (2000), Buchs (2002b), Baudrit (2007b), Retornaz (2008), de Slavin (2010). Au sein de ces travaux nous avons isolé les dispositifs les plus souvent cités avant d'en réaliser leur analyse détaillée (Annexe n°3).

Nous proposons un tableau synthétique (Tableau n°1) rappelant les caractéristiques principales de ces différentes méthodes les plus formalisées et diffusées pour les disciplines académiques.

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LES CS

Tableau n°1: Classification des méthodes d'AC les plus représentatives de la littérature.

Tableau N° 1: Classification des méthodes d'AC les plus représentatives de la littérature.											
Classification des méthodes d'AC Buchs (2002b)		Dispositifs orientés vers le produit					Mixte	Dispositifs orientés vers la découverte			
		Travail en équipe valorisé pour des apprentissages individuels			Travail en puzzle et utilisation de « groupe d'expert »		Apprendre ensemble	Groupes de recherche		Instruction complexe	
Formats (auteur)		Teams-games-tournaments (TGT) Edwards et DeVries (1972)	Student teams Achievement Divisions (STAD) ; R.E. Slavin et al. ; 1983)	Teams-assisted-individualization (TAI) Slavin, Lavey et Madden, 1986	Cooperative Integrated Reading and composition (CIRC) Madden, Slavin et Stevens. (1986)	Jigsaw (E. Aronson et al. ; 1978)	Jigsaw2 (Slavin, 1980)	Learning Together (LT) ; D.W. Johnson et R.T. Johnson, 1987)	Group investigation (GI) ; Sharan et Hertz-Lazarowitz, 1980.	Co-op Co-op,(Kagan, 1985	Complex instruction (Cohen et al.)
ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE											
ON S'ENTRAINE EN GROUPE POUR DES PRODUCTIONS INDIVIDUELLES					ON COLLABORE EN GROUPE POUR SE REPARTIR LES TACHES, LES ROLES NECESSAIRES A LA PRODUCTION COLLECTIVE ON FAIT FACE ENSEMBLE A LA MÊME SITUATION						
Type d'organisation		Chaque étudiant représente son équipe dans des tournois (rotations régulières) face à des étudiants d'autres groupes du même niveau.	Idem au TGT +L'issue dépendant de l'amélioration de chacun vis-à-vis de ses performances initiales.	Chaque groupe travail sur des unités d'auto-instruction. Le contrôle est mutuel. + , certains élèves bénéficient par moments d'apprentissage individualisé.	travail en dyade + du travail coopératif. Des dyades hétérogènes intégrées dans des groupes. Le duo travaille sur le sens du texte (résumé,...) puis débat dans le groupe et voire même production collective.	Le matériel ou les ressources ou les thèmes sont partagés à différents groupes qui se répartissent le travail à réaliser. Chacun enseigne aux autres sa partie après en avoir discuté au sein de groupes d'experts.	Tout le monde a les mêmes informations puis le travail se répartit à chacun Ces éléments sont discutés en groupes d'experts. Et chacun retourne dans son groupe afin d'enseigner ce qu'ils savent aux autres.	Travailler ensemble sur une même tâche. Les élèves coopèrent et décident quels moyens utiliser pour accomplir la tâche. Le groupe échange pour se répartir les rôles, les tâches, les contenus .	Un thème avec répartition choisie des sous parties à chacun et bilan commun pour une présentation. L'objectif étant d'éviter la lecture de sa présentation. (9 étapes)	1 thème de travail unifiant le travail réalisé en petits groupes. Chaque groupe hétérogène travaille sur un aspect du phénomène afin de présenter ses résultats à la classe entière.	

Deux grandes catégories de méthodes ont été dissociées par Sharan (1980, cité par Baudrit, 2007b, p. 96). Dans la première est prévu un partage des tâches, une division du travail, voire un enseignement réciproque. Dans cette catégorie se retrouve un usage plus ou moins important de la compétition au regard de récompenses individuelles ou collectives. On peut placer dans cet ensemble des techniques comme le « Teams-Games-Tournaments » (TGT), le « Student Teams Achievement Divisions » (STAD) et la méthode « Jigsaw ».

Dans la deuxième catégorie se retrouvent des méthodes où les élèves s'organisent et travaillent plus librement, en l'absence de toute compétition intergroupe. On retrouve dans cet ensemble le « Learning Together » (LT) ou le « Group Investigation » (GI).

Sharan (1980, cité par Baudrit, 2007b, p. 96) montre que les effets des techniques issues de ces deux groupes ne sont pas équivalents et qu'ils sont fonction du contexte. Si globalement leur effet sur les apprentissages est systématiquement supérieur à celui de fonctionnements traditionnels, l'auteur montre, par exemple que la coopération teintée, plus ou moins de compétition, ne convient pas aux élèves de toutes les origines socio-culturelles. Il semblerait que ces méthodes correspondent davantage à des élèves américains issus de classes sociales moyennes. A l'opposé, les méthodes centrées sur la coopération « pure » seraient plus propices aux échanges entre des élèves issus de milieux différents (Baudrit, 2007b, p. 107). D'autres auteurs classent ces méthodes de façon différente. C'est le cas de Buchs (2002b, p. 23) qui souligne, en s'appuyant sur de nombreuses méta-analyses (Davidson, 1994 ; Gettinger, 1992 ; Kagan, 1985 ; Knight et Bohlmeier, 1990 ; Sharan, 1980 ; Slavin, 1985), que l'on peut, de manière schématique, répartir les dispositifs d'apprentissage coopératif dans deux grandes catégories :

- **les dispositifs orientés vers le produit** (groupe d'expert, puzzle, travail en équipe récompensé pour des apprentissages individuels: STAD, TGT, « Team Assisted Individualization » (TAI), devenu Team Accelerated Instruction et le « Cooperative Integrated Reading and Composition » (CIRC))
- **les dispositifs orientés vers les processus de découverte** (LT, GI, Co-op Co-op et l'Instruction complexe).

Les dispositifs orientés vers le produit ont pour objectif de faire apprendre un contenu scolaire alors que les dispositifs orientés sur la découverte s'attachent aux « processus de discussion, de synthèse ainsi que sur l'accompagnement du développement des étudiants » Buchs (2002, p. 24).

1.2. Le choix du « Learning Together » (LT) pour notre contribution empirique

Le learning together (LT) de Johnson et Johnson (1999) est la méthode qui va être au cœur de notre partie empirique. Les élèves sont répartis dans des groupes hétérogènes de quatre ou cinq et travaillent à partir de fiches descriptives, à raison d'une par groupe. Chaque groupe remet une production unique et se voit récompensé en fonction de cette production collective. Ces modèles font une large place aux activités de renforcement de la cohésion d'équipe afin que les élèves puissent commencer à travailler ensemble, ainsi qu'aux discussions régulières au sein des groupes pour faire le point sur leur collaboration (Slavin, 2010). Dans ce format d'AC, les efforts se centrent sur cinq éléments :

- l'interdépendance positive
- les interactions en face-à-face
- la responsabilité individuelle
- la réflexion sur le fonctionnement du groupe
- une formation directe sur les habiletés interpersonnelles (ou CS)

Les raisons qui ont motivées ce choix pour notre contribution empirique sont de différentes natures. D'une part, ce format d'AC paraît être, au regard de la méta-analyse de Johnson et al. (2000), celui qui génère les meilleurs résultats en termes d'acquisitions, comparativement aux méthodes compétitives et individuelles. D'autre part, l'attention est portée sur le renforcement des comportements constructifs plutôt que sur l'interdépendance des récompenses et la compétition entre groupes pour motiver les membres du groupe, ce qui correspond à la logique interne de l'acroport qui va être le support de notre mise en œuvre en contexte scolaire. Ce format de travail correspond aux dynamiques interactives demandées en Acroport. Pour cette analyse, nous nous appuyons sur la classification de Lafont et Winnykamen (1999). Ces auteurs dissocient les activités physiques sportives et artistiques (APSA) selon plusieurs critères : le nombre de participants, la coordination des actions, et le produit à réaliser.

L'acroport peut être classée parmi les activités collectives demandant une coordination et une synchronisation des actions avec une spécification de rôles différents. Le but de chaque groupe est de concevoir et réaliser une série de pyramides constituant la base d'un projet collectif commun à construire. L'organisation collective choisie dans cette activité est conforme au format proposé dans le LT où tous les membres du groupe travaillent ensemble à

un projet commun. au sein d'une activité de recherche de solutions en petits groupes.

1.3. L'AC et le « Learning Together » : principes d'efficacité

Afin de pouvoir mettre en œuvre le LT dans un contexte pédagogique réel, nous allons revenir sur un principe transversal à l'AC qui nous apparaît comme essentiel et sur les principes d'efficacité du LT qui vont structurer notre utilisation de cette procédure.

1.3.1. Un principe transversal aux procédures d'AC : le temps.

Johnson et Johnson (1999, p. 59), donnent une importance certaine au principe de stabilité. Ces derniers montrent que la dynamique de groupe est un équilibre à construire. Elle est une forme de compétence sociale collective dont la construction peut être longue. Le travail de groupe coopératif ne peut pas se décréter. Aussi, Johnson et Johnson (1999) proposent une hiérarchisation de la complexité liée au travail de groupe. Ils établissent quatre degrés dans la dynamique de travail en groupe :

- il faut d'abord, former un groupe
- ensuite, il faut que les sujets fonctionnent ensemble
- puis, ils doivent élaborer ensemble
- et enfin, il est indispensable qu'ils conceptualisent ensemble.

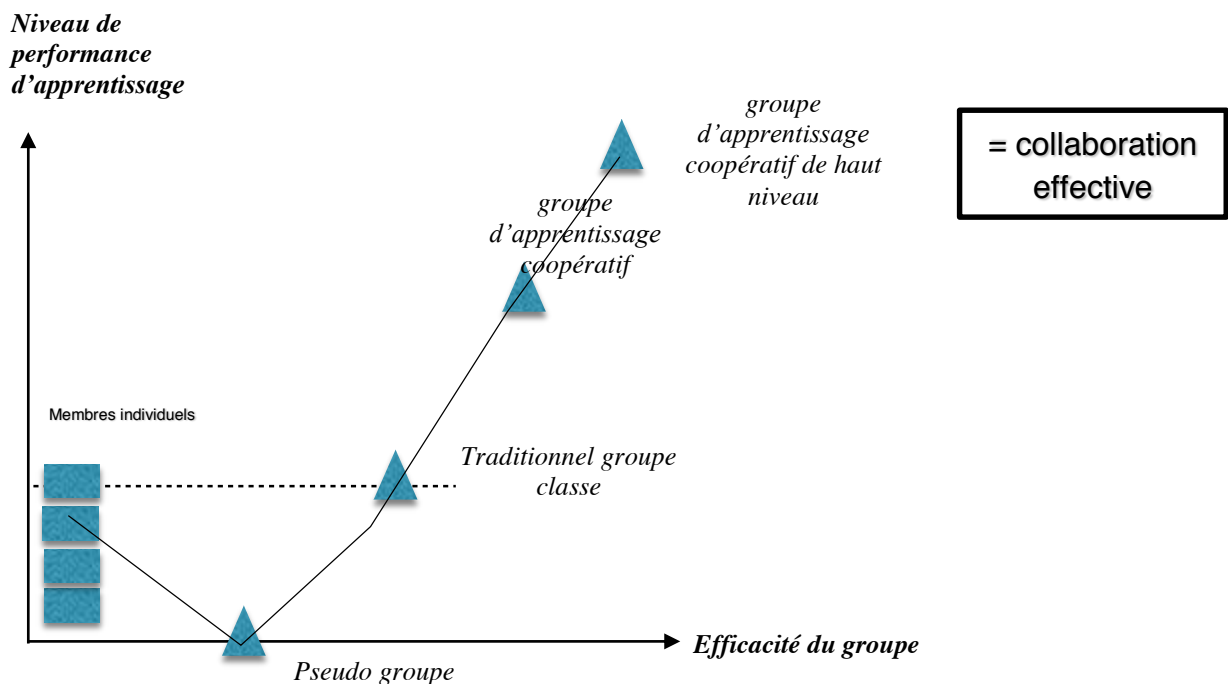
Lehraus (2002) propose, elle aussi, une démarche de mise en œuvre de l'AC et ce quelque soit la structure choisie. La lecture de ces propositions fait émerger différents points d'une démarche coopérative :

-Etape 1: Les élèves peuvent commencer à travailler en groupe sans rôle pour s'habituer à travailler ensemble. L'espace de travail se doit de favoriser les échanges. Il faut donc penser l'espace de façon dynamique. Puis, enseigner les rôles qui vont devoir être pris en charge. Les rôles de base (primaire) sont: animateur, secrétaire, rapporteur, contrôleur de bruit, chronométrateur. Les rôles plus complexes (secondaire) sont plutôt: récapitulateur (résume l'information recueillie), correcteur (corrige les erreurs), partisan (aide et encourage les membres du groupe), critique (critique les idées), générateur d'idées (propose de nouvelles idées en élargissant la discussion). Chaque élève doit bénéficier d'une expérimentation de chaque rôle. Une rotation est donc à organiser.

- Etape 2: décider de la grandeur et de la composition du groupe.
- Etape 3: expliquer l'apprentissage (le sujet peut être imposé ou choisi).
- Etape 4: donner les objectifs d'apprentissage et les critères de performance à atteindre.
- Etape 5: accompagner, surveiller, encourager et proposer de l'aide.
- Etape 6: évaluer les acquis individuels et le travail du groupe (par l'enseignant et par les élèves eux-mêmes). Certains ne franchissent pas l'ensemble de ces étapes et demeurent à l'étape de confrontation.

Johnson et Johnson (1999, p. 71) schématisent ce cheminement (figure n°1). Pour eux, les progrès suivent une évolution progressive en quatre phases induisant des niveaux de performance d'apprentissage différents. En somme, il faut du temps pour qu'un groupe fonctionne positivement et donne la pleine mesure de son potentiel pédagogique.

Figure n°1. Courbe de performance de l'apprentissage de groupe (Johnson et Johnson, 1999, p 71)



Les auteurs font de cette courbe un symbole de l'impact de la structuration des groupes de travail coopératif sur leur efficacité d'apprentissage. Ils définissent ces types de groupes de la façon suivante:

-Le Pseudo groupe voit des élèves évoluer ensemble pour accomplir des buts partagés. Ses membres perçoivent que pour atteindre leur propre but d'apprentissage, il faut que les autres partagent le leur. Ce type de groupement engendrerait un potentiel d'apprentissage inférieur à l'apprentissage individuel dans la même situation.

-Le groupe traditionnel est un groupe à qui on donne la tâche de travailler ensemble sans qu'il y ait d'intérêt à le faire. La compétition est promue par la structuration, ce qui engendre une centration sur ses propres résultats. Le niveau d'efficacité d'apprentissage est équivalent à un fonctionnement individuel.

-Le groupe d'apprentissage coopératif: il est plus que la somme des parties. C'est un groupe où chacun est enclin à agir pour permettre au groupe de réussir. La centration est donc double et équilibrée entre réussite individuelle et collective. La devise serait: on échoue et on réussit ensemble. Le groupe a des compétences sociales et il est attendu qu'il en fasse usage.

-Le groupe d'apprentissage coopératif de haut niveau: la différence avec le groupe d'AC précédent réside sur le niveau d'engagement pour travailler ensemble ainsi que le niveau de réussite du groupe. C'est un groupe qui est à l'écoute de ses membres. Si l'un d'entre eux est en difficulté, un des membres lui propose son aide. C'est un niveau de développement qui n'est que rarement atteint. Nous qualifierons cette forme de travail de groupe d'AC de haut niveau ou de collaboration effective. C'est une forme d'organisation du travail collectif impliquant un vrai travail d'équipe fonctionnel. Lehraus et Buchs (2008) le définissent comme un travail collectif où

- Chacun parle,
- Chacun écoute,
- Chacun essaie de comprendre les idées des autres,
- Chacun participe au choix des meilleures idées,
- Chacun participe à l'élaboration d'une solution.

Pour ces auteurs, le groupe doit s'exercer régulièrement, plutôt sur une période longue (semestre ou année) et entre élèves de niveau de classe similaire. Peyrat (2007) indique qu'en cas de temps disponible réduit, le tutorat sera à privilégier sur l'AC. En revanche, globalement, ces deux méthodes, bien que plus coûteuses en terme de temps de construction, sont nettement plus bénéfiques au niveau des acquisitions (Peyrat, 2007).

En somme, c'est dans la durée des rapports et dans leur fréquence que l'ambition de former aux compétences sociales par l'AC va pouvoir trouver une partie de son efficacité.

Aussi, la mise en œuvre pédagogique à venir dans notre dernière contribution empirique s'inscrira dans la durée, elle privilégiera aussi, par une formation explicite dans l'une des classes l'écoute, l'échange d'idées et la construction collective de solutions. Pour ce faire, nous utiliserons, un cycle d'acrosport puis un cycle de Sciences Physiques. Les bénéfices attendus seront enfin observés une nouvelle fois dans une autre activité physique : le Volley-ball.

1.3.2. 1^{er} principe d'efficacité du LT : l'interdépendance sociale positive.

Le LT induit une connaissance précise de la dynamique individuelle et collective des élèves. Le groupe à construire est un groupe hétérogène et ce notamment en terme de motivation d'accomplissement et d'orientation sur la tâche. En revanche, ce principe d'hétérogénéité doit être conduit lucidement afin que le réseau affectif et émotionnel puisse conduire à des échanges possibles. Il n'est pas question d'éviter tous les conflits mais bien de permettre à un groupe de pouvoir tout au moins commencer par fonctionner ensemble. Evin (2013) affirme que la question de la confiance et des rapports affectifs sont l'une des clés de voûte de l'efficacité collective et de la coopération. La construction de cette confiance, base de la coopération demande du temps. Elle ne se décrète pas, elle ne s'impose pas.

Dans cette perspective, l'utilisation du LT repose sur l'idée de construction d'une interdépendance sociale positive. Celle-ci représente une situation dans laquelle les individus partagent un but commun et où les actions de chacun sont corrélées positivement à l'atteinte du but par les autres membres (Deutsch, 1962). C'est l'interdépendance sociale qui lie les participants qui s'impose dans les études qui prouvent l'efficacité de la coopération vis-à-vis des autres méthodes (Buchs, 2002). Buchs (2002b, p. 33) définit cette interdépendance sociale, comme « une situation dans laquelle les individus partagent un but commun, et où le résultat est affecté par les actions des autres ». Elle peut être positive ou négative. Avec la présence de compétition, cette interdépendance devient négative. Elle est positive lorsqu'il y a coopération. Dans ce cas, elle est la source interactions constructives (encouragements, entraide). Cet auteur rappelle qu'il existe deux types d'interdépendance positive : celle des résultats et celle des moyens (Johnson et Johnson, 1989). L'interdépendance positive des moyens spécifie à la fois les moyens (s'engager, respecter autrui), la tâche mais aussi les rôles (prendre la parole, écouter, fournir une rétroaction, appliquer une consigne). L'interdépendance positive des résultats précise les buts et les modalités de renforcement. Buchs (2002b) montre que les méthodes d'AC sont plus ou moins centrées sur

l'interdépendance positive des moyens ou sur l'interdépendance positive des résultats.

Par ailleurs, comme le montre Buchs (2002b), la structuration de l'interdépendance des moyens dans des dispositifs coopératifs est une nécessité comme pré-requis à la coopération. Elle montre lors de tâches d'étude de textes, que cette structuration permet d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions entre des élèves par rapport à la coopération simple (sans interdépendance positive) qui favorise la compétition entre les partenaires.

Dans notre protocole, cette interdépendance va se matérialiser, de fait, par le projet collectif qui ne peut exister que si chacun des membres assume son rôle de pareur, de porteur ou de voltigeur.

1.3.3. 2^{ème} principe d'efficacité du LT : les interactions en face-à-face

Johnson et Johnson (1999) rappellent que le groupe typique d'AC est un groupe de petite taille. En effet, ce principe d'interaction en face-à-face impose que les membres du groupe puissent interagir de façon régulière. Aussi, cela impose de construire des groupes de taille raisonnable (4 à 5 élèves) permettant des échanges verbaux et non verbaux les plus réguliers possibles. En EPS, ce principe impose aussi de prévoir régulièrement des temps d'échanges spécifiques où chacun est en mesure de pouvoir s'exprimer. Le contexte moteur est à même d'occulter ces temps d'échanges au profit d'activités où les interactions en face-à-face peuvent être moins riches. Aussi, notre mise en œuvre va prendre en compte ce principe en systématisant à chaque leçon des temps où les membres des groupes vont pouvoir échanger.

1.3.4. 3^{ème} principe d'efficacité du LT : la responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle demande à chacun de se sentir concerné par les conséquences de ses actions. Elle peut être imposée par un indicateur externe (la note individuelle) qui permet de se rendre compte de la place de ses actions dans le projet collectif. Dans le LT, comme le rappelle Slavin (2010), la tendance est plutôt à valoriser le groupe dans son ensemble. L'évaluation devrait donc rester collective. Aussi, c'est à chacun de trouver ses indicateurs personnels permettant de mesurer sa responsabilité dans la réussite ou l'échec du projet. Dans notre mise en œuvre, nous avons choisi de filmer régulièrement les projets collectifs afin qu'ils soient visionnés par les groupes. Dans ces moments là, chacun peut alors, dans le dialogue avec son groupe, se rendre compte de son implication personnelle dans le

projet collectif.

1.3.5. 4^{ème} principe d'efficacité du LT : la réflexion sur le fonctionnement du groupe

Ce quatrième principe oriente l'activité du groupe vers des moments de réflexion non seulement sur le projet mais aussi sur le fonctionnement interne du groupe. Johnson et Johnson (1999, p. 85) identifient deux pistes de réflexions à mener dans ces temps d'analyse pour les groupes : qui doit être encouragé ou pas ? Quelles sont les décisions à prendre ?

Dans notre mise en œuvre, ces temps de réflexion auront lieu principalement dans les moments de visionnage des réalisations collectives en acrosport.

1.3.6. 5^{ème} principe d'efficacité du LT : une formation spécifique aux habiletés interpersonnelles (ou CS)

Nous avons pu mettre en évidence que certains chercheurs proches de l'AC s'intéressent à l'impact de l'AC sur les CS (Polvi et Telama, 2000 ; Goudas et Magotsiou, 2009). Une partie des auteurs (Gillies et al., 1996, 2002) préconisent un travail spécifique sur les compétences sociales afin d'optimiser l'efficacité de l'AC. Johnson et Johnson, (1999) imposent même ce principe comme un principe fondateur de la méthode LT.

Pourtant, l'examen de la littérature montre peu d'exemples de mises en œuvre concrètes et efficaces s'offrent à nous.

En dehors du champ de l'AC, en France, Tartar Goddet (2007) dans une perspective de psychosociologie clinique propose de développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de paroles. Dutrénit (1997), dans le domaine du travail social et de la formation, propose un cadre global de mise en œuvre intégrant différents modes d'action en ateliers ou en suivi individuel. Les usagers circulent dans ces ateliers en fonction de leur programme de développement fixé avec leur référent (Dutrénit, 1997). La formation qu'il propose comporte trois modes d'acquisition : une application par un apprentissage de connaissances théoriques, des applications individuelles et des applications collectives (coopération intergroupes). Chacun de ces modes se construit sur la base d'une réciprocité positive.

Notons que ces protocoles de formation sont réalisés en dehors des disciplines d'enseignement. Ce n'est pas la voie que nous choisissons d'emprunter. Nous nous positionnons dans un cadre intégratif des CS, passant notamment par l'utilisation de l'AC.

Aussi, en ce qui concerne les dispositifs de formation aux CS menés dans le cadre de l'AC, les exemples ne sont pas nombreux. C'est Yager en 1985 (cité par Aschman et Gillies, 1997, p. 262) qui montre le premier que le traitement du fonctionnement des petits groupes influence leurs résultats. Il en va de même, un peu plus tard pour Johnson et al., (1999). Leurs résultats font la preuve qu'un traitement du fonctionnement du groupe avec un enseignement dévolu aux groupes coopératifs induit chez des étudiants des propensions supérieures à la résolution de problèmes seul et en groupe. Putnam, Rynders, Johnson et Johnson (1989) montrent que les relations dans des groupes constitués d'élèves déficients et non déficients sont meilleures lorsque les groupes ont suivi un entraînement à ces compétences. A ce titre notons que selon Shoval et Shulruf (2011), le bénéfice du travail coopératif peut être variable selon les élèves (Webb et Mastergeorge, 2003). Ils soulignent que ceux qui en retirent le plus d'avantages sont ceux qui génèrent le plus de conversations élaborées (Van Boxtel, Van der Linden, et Kanselaar, 2000) et ceux qui sont capables de demander de l'aide et des explications (Nattiv, 1994; Webb, 1991). C'est donc par une formation aux CS que le travail à plusieurs s'avère le plus performant pour l'ensemble de ces acteurs.

Cependant, ces recherches ne font pas émerger de propositions concrètes pour la formation. La seule formation détaillée que nous ayons pu identifier se trouve dans les études de Gillies qui ne sont pas destinées à l'EPS.

Dans leur étude Gillies et Aschman (1996) comparent deux modalités de travail de type apprentissage coopératif (AC), l'une avec une formation des participants et l'autre avec une consigne simple : s'entraider. Dans cette étude réalisée à l'école primaire sur 12 semaines auprès de 192 élèves australiens de niveau élémentaire, on forme les élèves en leur expliquant comment coopérer. Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse initiale. Les groupes formés fonctionnent de façon plus optimale et obtiennent de meilleurs résultats.

Dans cette expérimentation, les auteurs montrent qu'à l'école primaire, les élèves formés au travail à plusieurs développent, non seulement des relations de meilleure qualité, mais en plus ils en ont des perceptions plus positives. Les relations d'aide sont plus nombreuses, l'échange d'idées est plus dense. La préparation consiste en une présentation des principes de fonctionnement à plusieurs : le partage des responsabilités, l'écoute des autres, la mise en commun des idées, la clarification des points de vue différents. Avec cette préparation, les comportements d'entraide sont plus fréquents et les explications apportées à autrui y sont aussi plus nombreuses.

Aschman et Gillies (1997) reprenant leur protocole parlent plusieurs fois de la « sensibilité

aux besoins de l'autre » qui augmenterait avec la mise en oeuvre de cette formation. Gillies et Ashman (1998) confirment ces résultats, en montrant, à l'école élémentaire cette supériorité des groupes formés en terme de compétences sociales. Il resterait à confirmer cette observation pour un public plus âgé (entre 10 et 18 ans). Gillies (2004) s'est donc livré à une étude avec des collégiens dont l'âge moyen était de 14,5 ans. Les questionnaires révèlent la même tendance. Les groupes dits « structurés » (avec formation) ont, là encore, des résultats (entraide, explications) supérieurs. Gillies (2003) fait le point sur ces études menées tout d'abord à l'école primaire puis avec des adolescents (tableau n° 2).

Tableau n° 2. Bilan des études de Gillies et al. (Gillies, 2003).

Études	Grade	N	Durées
Gillies et Aschman (1996)	6	192	12 semaines
Gillies et Aschman (1996)	1	212	9 mois
Gillies et Aschman (1996)	3	184	9 mois
Gillies (1999)	4	168	9 mois
Gillies (2003)	8	220	9 mois

S'impose au formateur, la nécessité de préparer et de donner des opportunités d'utilisation des compétences nécessaires à ce type de travail (Johnson et Johnson, 1999).

L'ensemble des études mises en oeuvre par Gillies et al. (1998) utilise la même base en termes de protocole. Les enseignants participants sont systématiquement formés par l'auteur (formation non décrite). Ils mettent en place une procédure d'AC répondant aux éléments clés identifiés par Johnson et Johnson (1999). La formation prévue dans ces éléments clés reprend les habiletés sociales identifiées comme essentielles pour cette modalité de travail interactif. Elle s'organise sur deux sessions d'entraînement de 45 minutes. En parallèle, les autres élèves ont le même temps à passer, non pas à être formé mais à discuter autour des processus permettant de travailler ensemble.

La première session est orientée sur l'identification des comportements facilitant la participation de tous. Ces comportements sont synthétisés sur une feuille bilan pour la classe. On y associe les ressources nécessaires et les situations dans lesquelles, ils seront utiles. La

deuxième session se centre sur l'utilisation des ces habiletés propices aux interactions (e.g., écouter les autres, proposer des feedbacks constructifs sur les idées proposées, chercher des solutions objectives aux tâches à réaliser, clarifier les différences entre les opinions, essayer de comprendre les perspectives des autres et contrôler et évaluer les progrès du groupe). Les groupes cherchent à comprendre ces habiletés et à construire un tableau récapitulatif. Ces groupes sont ensuite incités à utiliser ces habiletés au sein des travaux réalisés à plusieurs. Si, avec les élèves jeunes, des activités de rôles sont mises en œuvre afin d'identifier et de faire comprendre les comportements propices au travail à plusieurs, avec les plus âgés, cette procédure se fait directement entre les membres du groupe, accompagnés par l'enseignant. Les élèves, eux-mêmes, construisent leur propre guide identifiant ces comportements socialement constructifs pour le travail en petits groupes.

Le LT impose donc de réfléchir à des procédures de formation aux CS. Il reste un travail important de développement de ces études à mener pour l'ensemble des disciplines scolaires et tout particulièrement en EPS, où aucun protocole, à notre connaissance, n'existe cherchant à former les élèves à l'apprentissage collectif. Aussi, nous nous servirons du cadre de formation proposé par Gillies et al. (1996, 2002, 2006) afin de construire une première proposition de formation aux CS spécifique à l'EPS.

1.4. Conclusion et problématique de recherche

De l'examen de la littérature ressort un nombre important de méthodes d'AC ayant des caractéristiques différentes. Nous avons pu montrer l'intérêt d'utiliser l'AC pour construire des compétences qu'elles soient scolaires ou sociales. Par ailleurs, nous avons mis en avant les facteurs d'efficacité du LT que nous allons utiliser au sein de notre protocole de formation aux CS. Cependant nous n'avons pu identifier de protocole de formation aux CS spécifique à l'EPS. Aussi, notre problématique de recherche s'attachera à proposer et à tester un protocole de formation aux CS propice à l'utilisation de l'AC dans le second degré, en se focalisant sur le concept central du LT : apprendre ensemble.

III. Chapitre 2. Construction d'un cadre pédagogique pour apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif au collège

2.1. Introduction

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nous positionnons notre travail dans une perspective de recherche appliquée à visée pédagogique qui:

« Comme recherche pratique, diffère de la recherche scientifique parce que sa validité tient essentiellement à sa possibilité d'application à la pratique pédagogique des enseignants. Ce qu'elle vise, c'est de les instrumenter, de les aider à agir et à interpréter les difficultés de leurs actions afin de leur permettre d'en accroître la maîtrise. » (Van Der Maren, 2002 cité par Marcel 2010, p. 46).

Ce paradigme est un paradigme de recherche action, dont l'objectif, selon Marcel (2010, p. 48) est « la construction d'une solution « pour » l'action des acteurs ». Cet auteur ajoute que cette construction est « conjointe » dans la mesure où la solution est « élaborée, mise en oeuvre et évaluée par les acteurs avec l'aide des méthodologies de la recherche ». Ce paradigme cherche donc à rapprocher, les avancées scientifiques des applications pratiques.

Notre problématique de recherche est centrée sur la construction de CS spécifiques au champ scolaire (tableau n°3), permettant l'optimisation de l'utilisation de méthodes pédagogiques interactives telles que l'AC. Notre choix de CS scolaire se justifie donc par l'utilisation du LT (Johnson et Johnson, 1999) comme support pédagogique exigeant une formation aux CS et par les études de Gillies (1996, 2002, 2006) qui démontrent la nécessité de former à la coopération afin d'optimiser l'impact de l'AC sur les apprentissages scolaires mais aussi sociaux.

Aussi, nous centrerons notre attention sur la CS scolaire n°4, « coopérer, collaborer », afin de réaliser un projet collectif. Si Gillies et al. (1996, 2002, 2006) ont mené des études montrant l'influence d'une formation à l'AC sur les apprentissages, rien de semblable ne semble proposé dans le domaine de l'EPS.

Tableau n°3. Rappel des CS scolaires sélectionnées.

COMPÉTENCES SOCIALES REQUISES	L'agir avec compétence pour établir des relations normalisées (Socialisation normée à positive)		L'agir avec compétence pour interagir de façon constructive	
	1 Établir de bonnes relations avec autrui	2 Avoir un comportement responsable	3 S'affirmer et S'ouvrir à la différence	4 Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)
	socialisation normée à positive (N1 à 2)	socialisation normée à positive (N1 à 2)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)	socialisation positive à constructive (N2 à 3)

Par ailleurs, notre cadre pédagogique d'intervention repose sur l'APC, qui va, par sa nature conditionner la construction de notre protocole de formation que nous présenterons dans la troisième partie. De fait, nous bâtissons celui-ci autour de trois axes de questionnement :

- un travail sur les ressources nécessaires (quelles ressources pour quelles situations ?)
- une réflexion sur les activités propices à ce genre d'objectif (comment favoriser, développer ?)
- une analyse des comportements attendus (quels indicateurs observables ?).

2.2. Les ressources pour coopérer ou collaborer

2.2.1. Coopérer pour réaliser un projet collectif

Dans la littérature, on peut voir émerger quelques dissonances faisant émerger un débat entre coopération et collaboration. Cependant, dissocier ces notions n'est pas si simple. C'est ce que Saury (2008, p. 32) suggère lorsqu'il rappelle que :

« En dépit des tentatives de classification des différentes formes d'activités collectives (labellisées selon les auteurs, sous les termes de coaction, coactivité, coopération, coopération collective, coopération distribuée, collaboration, coordination, codécision, etc.) (Bagnara, Rizzo, et Failla, 1994 ; De la Garza et Weill-Fassina, 2000 ; Rogalski, 1994), et d'établissement d'équivalences lexicales entre les notions utilisées (Barthe et Quéinnec, 1999), les définitions de la coopération et des activités coopératives sont loin de faire l'objet d'un consensus dans la littérature ergonomique. » (Saury, 2008, p. 32)

Au-delà des débats, Saury (2008) nous permet de concevoir la coopération comme une

articulation d'activités individuelles qu'elles soient motrices et/ou cognitives, dans le même temps au regard d'une tâche commune partagée de façon, plus ou moins effective.

A ce titre, Evin (2013, p. 27), rappelle que dans un dispositif d'apprentissage coopératif, tous les élèves contribuent au travail de groupe, et chaque élève compte sur l'autre pour participer à la réalisation de la tâche. Peyrat (2009, p 54) va dans le même sens lorsqu'elle rappelle que la spécificité de l'AC se situe dans le fait que l'apprentissage et les progrès de tous les membres du groupe sont visés, et que la participation de tous est nécessaire.

La coopération et la collaboration n'ont, semble-t-il, pas tout à fait la même épistémologie, mais il ne semble pas que l'on puisse les opposer dans des natures d'activité ou des champs de recherche strictement différents. Dans tous les cas, les sujets doivent fonctionner ensemble avant d'élaborer et de conceptualiser ensemble. Aussi, nous considérerons la collaboration davantage comme un niveau élevé de coopération plutôt que comme une méthode de travail de groupe particulière. Pour identifier cet état coopératif recherché, Johnson et Johnson (1999) parlent de groupes coopératifs de haut niveau (figure n°6). C'est cet objectif qui va guider la construction de notre protocole de formation.

2.2.2. Les contenus de formation pour apprendre à coopérer

Comme nous l'avons déjà signalé, coopérer ne va pas de soi. Putnam (1998, p. 18) affirme que « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs ». Le LT en particulier et l'AC, au sens large, apportent un format d'apprentissage qui a prouvé sa pertinence et son efficacité. En outre, suite aux constats de Gillies (1996, 2002, 2006) déjà explicités, soulignons que l'AC ne peut être complètement efficace, que si un certain nombre de ressources, que nous qualifierons de contenus de formation sont acquises par les élèves. Ces contenus représentent l'ensemble des éléments que l'enseignant va tenter de faire acquérir à ces derniers. Le tableau n°4 détaille ces éléments. Notons que cette taxonomie personnelle s'est construite au regard de la littérature scientifique mais aussi institutionnelle (S3C, programmes disciplinaires), comme nous l'avons explicité dans la partie 1.

Tableau n°4. Les ressources et contenus d'enseignement pour apprendre à coopérer (proposition personnelle)

	Ressources	Contenus d'enseignement
RESSOURCES ENGAGÉES PAR LE GROUPE	S'organiser pour réaliser la tâche : se répartir les rôles en fonction des qualités et des envies	<i>Chacun sait ce qu'il a à faire pour réussir le projet</i>
	S'entraider : offrir et demander de l'aide du soutien repose sur des valeurs d'échange, de don, de confiance mutuelle), complimenter, éviter la pression affective inutile.	<i>Tous les élèves s'entraident, se soutiennent</i>
	S'écouter et décider ensemble: écouter sans interrompre, inviter les autres à donner leur opinion, proposer des idées, faire preuve de franchise : critique des idées pas des personnes ; rechercher le compromis, accepter de tester une proposition, décider ensemble	<i>Chacun peut donner son avis et être pris en compte. Les décisions sont prises ensemble</i>
RESSOURCES ENGAGÉES INDIVIDUELLEMENT	Faire preuve d'initiative, s'engager Initier des activités, proposer des idées, modalités d'organisation	Je fais de mon mieux pour participer au travail du groupe (propositions, actions, négociations)
	Se dépasser (« s'oublier ») pour le groupe : s'engager pleinement dans le travail pour le groupe et avec tout ses membres (se dépasser pour soi, pour autrui, pour le groupe; considérer les autres comme des partenaires, accepter de tester des idées ne venant pas de soi)	Je pense au groupe avant de penser à mon plaisir et à ce qui me déplaît

2.3. Les activités de formation à la coopération.

2.3.1. L'APC, le LT et la réflexivité

Rappelons avec Baudrit (2010), que le développement de « l'éveil du sens des autres » et a fortiori des compétences sociales ne peut s'envisager à long terme par l'intermédiaire de

relations sociales qu'il qualifie de « froides ». Notre mise en oeuvre ne peut faire l'économie d'une vraie réflexion sur le choix des modalités pédagogiques permettant aux élèves de vivre des interactions « chaudes », c'est à dire véritables. Le cadre du LT offre une structure pédagogique favorable à ce genre d'interactions. Les cinq paramètres sur lesquels nous sommes revenus dans le chapitre précédent œuvrent chacun dans cette perspective. Que ce soit, l'interdépendance positive, les interactions en face-à-face, la responsabilité individuelle, la réflexion sur le fonctionnement du groupe ou encore la formation aux CS, tout est mis en œuvre afin de favoriser les échanges, les relations sociales. Ces interactions sont susceptibles de déboucher sur des moments de tensions interpersonnelles et intrapersonnelles, mais ces moments sont parfois inévitables pour que la formation s'affirme comme source de réelles acquisitions sociales. En somme, si l'on veut se dégager de la simple actualisation de connaissances sociales (Gendron, 2005), il nous faut proposer une formation basée sur une APC qui ne peut s'envisager que par la résolution, en situation, de problèmes complexes par un individu (ou plusieurs) qui questionne(nt) ses mobilisations de ressources. A l'image des propositions de Le Boterf (2010) sur la construction de compétences, nous chercherons à solliciter de façon extensive « la réflexivité » des élèves.

Notons que cette « réflexivité » fait partie du format LT dans la mesure où cette méthode prévoit des temps de réflexion du groupe sur son fonctionnement. Cependant, nous l'affirmons comme un moyen de préparation en tant que tel sur lequel les élèves auront à être formés.

Cette formation à la réflexion prendra deux formes. D'une part nous demanderons aux élèves de s'auto et de se co-évaluer sur les acquisitions sociales. L'objectif de ces formes d'évaluation est bien de permettre à chacun et au groupe de savoir où il se situe en termes de CS. Cette prise de conscience doit permettre à chacun de mesurer les progrès effectués et à réaliser. Ces constats sont aussi utilisés comme des guides pour la réflexion sur le fonctionnement du groupe. Ceci impose qu'ils puissent comprendre les attentes et qu'ils puissent régulièrement se confronter à ce genre d'analyses. Celles-ci prendront la forme de grilles de notation à remplir par les élèves individuellement ou collectivement.

D'autre part, cette réflexivité trouvera sa place dans la mise en oeuvre des propositions faites par Darnis et al.(2011) mais aussi par Lafont, Proeres et Vallet (2007) quant à l'utilisation de « discussions collectives » permettant d'optimiser les apprentissages en EPS. Ces études montrent l'impact de ces temps d'échanges sur le niveau moteur mais aussi sur le niveau des échanges verbaux dans les groupes en sports collectifs. En Basket-ball (Lafont et al, 2007), pour des enfants entre 9 et 10 ans, il est montré que les équipes utilisant ces temps d'échanges

régulièrement, font preuve d'un niveau de performance motrice en match supérieur à celle qui ne l'utilise pas. De plus, l'analyse des échanges verbaux des groupes souligne que ces groupes habitués à ce genre d'échanges, ont un niveau de communication plus complexe. Celui-ci est davantage centré sur les stratégies de l'équipe pour le match.

D'autres expérimentations mettent en avant que ce type d'interactions verbales permet d'améliorer aussi le tissu relationnel des groupes. Lafont et Chaze-Capmartin (2010) analysent les sociogrammes de groupes d'acroport pour des enfants de 7 à 9 ans. Ces auteurs montrent que les procédures d'échanges appliquées en acroport pour des petits groupes d'AC ont fait émerger une amélioration du tissu relationnel dans ces derniers (analyse des attractions et des rejets au début et à la fin de l'étude).

Ces améliorations dans les interactions paritaires (en Sports collectifs et en Acroport) peuvent être considérées comme le résultat de progrès des CS individuelles et collectives. Il reste à le démontrer. Dans cette perspective, nous ferons, pour cette formation, une place centrale à ces temps d'échanges collectifs. Ils seront organisés et proposés aux groupes à des moments définis dans le protocole. Ces derniers seront filmés afin de servir de support de formation mais aussi d'évaluation de la CS visée.

2.3.2. La coopération en EPS : Nature des interactions et des rôles sociaux en acroport et en volley-ball

Le développement de la coopération peut s'affirmer en EPS au regard des choix de l'enseignant sur la nature des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et sur le type d'organisation de sa classe (Slavin cité par Lafont, 2012). Lafont (2012) identifie en EPS deux sources de situations coopératives : la nature des APSA choisies ainsi que les « tâches d'accompagnement de la motricité » (Lafont et Winnykamen, 1999) qui se concrétisent au travers de rôles sociaux variés.

C'est au travers de cette double analyse que nous allons décrypter la place de la coopération dans les APSA servant de support à notre protocole de formation, à savoir l'acroport et le Volley-ball.

2.3.2.1. Analyse de l'activité acroport et de la place faite à la coopération

L'acroport est une APSA originale. C'est une activité qui combine acrobatie, esthétisme et coopération. Les gymnastes s'engagent dans la construction d'un projet qui doit voir se

conjuguer le spectaculaire et l'harmonieux. Aussi, l'acroport peut être définie comme une discipline de production de formes corporelles codifiées réalisées collectivement avec pour finalité la production d'un enchaînement destiné à être vu, apprécié et/ou évalué. Cette activité permet à chaque individu de pouvoir s'exprimer dans un rôle moteur (Porteur, Voltigeur, Pareur), au regard de ses caractéristiques physiques. La coopération peut donc prendre toute sa place au sein du projet collectif à construire collectivement.

Lafont (2012) analyse les « rôles et les tâches d'accompagnement de la motricité » proposés dans les programmes de la discipline (Bulletin officiel de l'Education Nationale special, 2008). Cet auteur en identifie quatre :

- assembler et démonter des pyramides
- s'entraider
- construire et utiliser un code commun
- évaluer les performances en s'accordant sur des critères simples.

Ces tâches et ces rôles moteurs et sociaux sont des occasions particulières qui permettent la mise en œuvre d'un exercice à la coopération. Cependant, ces rôles et ces tâches nécessitent de réels choix de structuration pédagogique de l'enseignant. Ces derniers seront décrits au sein du projet de cycle de l'enseignant (annexe n°4).

2.3.2.2. Analyse de l'activité volley-ball et de la place faite à la coopération

Le volley-ball est une APSA plus « traditionnelle » mais qui s'avère originale dans la famille des sports collectifs. Le filet permet à chacune des équipes dans un espace séparé. Aussi, sa dimension collective et sa structuration de l'espace permettent aux membres de l'équipe une communication privilégiée, à l'écart des adversaires. Cette communication peut se faire rapidement entre chaque point. Le projet collectif doit donc pouvoir s'actualiser facilement, ce qui est propice à la coopération. Par contre, la difficulté technique est inhérente aux trajectoires hautes et souvent rapides ainsi qu'à l'obligation réglementaire de frapper la balle.. Les écarts de niveaux importants peuvent créer des difficultés pour certaines équipes et créer de la frustration voire de l'exclusion. La dimension compétitive inter équipes de l'activité peut nuire à l'expression de la coopération. La constitution des équipes ne peut faire l'économie de ce paramètre. A ce titre, notons que les rôles moteurs dans cette activité sont, le serveur, le réceptionneur, le passeur, et l'attaquant.

Lafont (2012) liste pour les activités d'opposition individuelles et collectives, les « rôles et les tâches d'accompagnement de la motricité » proposés dans les programmes de la discipline (Bulletin officiel de l'Education Nationale special, 2008). Cet auteur en identifie quatre :

- participer à un projet de jeu simple.
- observer et co-arbitrer
- compter le score et remplir des fiches d'observation
- organiser un tournoi et aider un partenaire à analyser son match pour le gagner.

De la même façon que pour l'acrosport, ces tâches d'accompagnement de la motricité et ces rôles moteurs et sociaux sont des occasions concrètes de s'exercer à la coopération. Notons que dans notre protocole, il reviendra à l'enseignant de faire les choix pédagogiques qui vont permettre cette mise en œuvre.

2.3.3. La coopération en Sciences physiques : Nature des interactions et des rôles sociaux dans les démarches d'investigation

Afin de mettre en perspective la formation réalisée en EPS, nous avons fait le choix de proposer un protocole de formation à la coopération en parallèle sur une autre discipline, les Sciences Physiques. Aussi, de la même façon que pour l'EPS, il nous est nécessaire d'identifier les activités et les rôles pouvant solliciter la compétence coopérative. Des auteurs ont déjà avancé sur cette voie notamment Joshua et Dupin (1989). Ces auteurs ont apporté la preuve de l'utilité pédagogique du débat scientifique dans l'enseignement des Sciences Physiques.

Relevons que cette discipline, comme l'ensemble des disciplines scientifiques a pour ambition de développer ce que les programmes de collèges (2008) nomment, la démarche d'investigation: « Dans la continuité de l'école primaire, les programmes du collège privilégient pour les disciplines scientifiques et la technologie une démarche d'investigation » (introduction commune, programme de Physique-chimie de collège, 2008, p. 4). Il est ajouté pour l'utilisation de cette démarche que:

« Les modes de gestion des regroupements d'élèves, du binôme au groupe-classe selon les activités et les objectifs visés, favorisent l'expression sous toutes ses formes et permettent un accès progressif à l'autonomie » (Introduction commune, programme de Physique-chimie de collège, 2008, p. 4).

Les programmes donnent à cette démarche une spécificité toute particulière. Il est clairement indiqué que les élèves vont devoir travailler à plusieurs et donc communiquer entre eux. C'est dans ce cadre faisant appel, de façon implicite à la coopération que notre travail sur la CS coopérative va, là aussi trouver sa pertinence.

Rappelons que pour cette démarche d'investigation, il est proposé par les programmes de 2008, un canevas de mise en oeuvre constitué de sept moments importants:

- 1-Le choix d'une situation - problème
- 2-L'appropriation du problème par les élèves
- 3-La formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles
- 4-L'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves
- 5-L'échange argumenté autour des propositions élaborées
- 6-L'acquisition et la structuration des connaissances
- 7-La mobilisation des connaissances

2.4. Les comportements coopératifs attendus

2.4.1. Les modalités d'évaluation des CS

La consultation du site eduscol (2013), site de référence quant à la mise en oeuvre de la politique éducative française, permet d'observer que contrairement aux autres, aucune fiche de mise en oeuvre de l'évaluation des compétences du socle commun sollicitant les CS, (Compétences 6 et 7 du S3C, cf. annexe n°2) n'est proposée. A contrario, la communauté scientifique propose de nombreux outils pour évaluer les CS. Ainsi, Crowe et al. (2011) publient, une revue de littérature des outils d'évaluation des dimensions sociales. Il est à noter que ces modalités ne sont nullement spécifiquement scolaires. Ils identifient 209 tests différents. De cette revue de littérature, nous avons identifié les différentes procédures d'évaluation en ne conservant, pour chacune d'elle, uniquement celles qui étaient les plus citées (Tableau n°5). Nous avons retenu cinq catégories de modalité d'évaluation:

- Questionnaires « simples »: Crowe et al. (2011) parlent d'eux en simplifiant leur usage à un papier et un crayon.
- Questions sur scénarios à observer (Films, images): on présente un film à des individus et on les questionne à ce propos.
- Analyse des comportements en situation réelles: on observe ce qui se passe en situation

réelle ou expérimentale.

- Analyse des réactions avec présentation d'images, de mots avec une assistance par ordinateur.
- Analyse des réactions avec présentation d'images, de mots à l'aide d'interviews.

Dans une autre étude, Côté (2009), ajoute à ces procédures, une procédure de nomination entre pairs. Cet outil permet de compléter l'observation des autres tests, afin de mesurer l'intégration ou l'exclusion d'un individu dans un réseau de pairs. On propose aux enfants de nommer trois pairs avec qui ils aimeraient le plus partir en vacances (acceptation) et trois autres avec lesquels ils aimeraient le moins partir en vacances (rejet). Aussi, il est envisageable de déterminer leur statut dans le groupe de pairs (Coie et Dodge, 1983, cité par Côté, 2009, p. 18), en réalisant ce que l'on nomme une matrice sociométrique ou sociogramme (Moreno, 1953)

Le postulat sous-jacent est qu'un haut niveau de compétence sociale serait corrélé avec un haut niveau d'intégration, ce qui est bien évidemment à nuancer au regard de la réalité du contexte.

Dans l'étude de Crowe et al. (2011), on peut souligner l'existence d'une grande majorité de questionnaires. D'ailleurs, les deux tests les plus utilisés sont de cette catégorie. Le Social Skills Rating System (SSRS, Gresham et Elliott, 1990)) est cité 1300 fois, loin devant le Friendship Quality Questionnaire (FQQ, Parker et Asher, 1993), cité, quant à lui, 433 fois. Le test arrivant en troisième position est le Social Information Processing Interview (SIPI, Quiggle et al., 1992) avec 191 citations. Il est basé sur une procédure d'interview construite sur la base d'histoires à commenter. Les autres procédures sont nettement moins utilisées. C'est d'ailleurs ce qui nous incitera à utiliser la SSRS, pour notre étude à venir. Dans cette perspective, on peut noter en parallèle qu'une seule proposition, très peu diffusée (n=6), est consacrée à cette modalité. De plus, elle concerne les enfants et non les adolescents, qui nous intéressent dans notre étude. Côté (2009) part du même constat afin de proposer un outil d'observation et d'évaluation des compétences sociales chez des enfants pré-scolaire. C'est cette perspective qui va orienter une partie de nos recherches : permettre aux enseignants, non seulement de développer mais aussi d'évaluer les compétences sociales scolaires recherchées.

Comme le suggère Dutrénit (1997), il semble incontournable d'évaluer la compétence sociale en relation à des situations (quotidiennes). On peut le faire sur des situations hypothétiques,

c'est la base des questionnaires et des interviews, mais on peut le faire aussi sur la base de situations concrètes d'apprentissage scolaire. C'est la voie que nous allons emprunter. A ce titre, Stage et Quiroz (1997, cités par Coté, 2009, p. 14) ont effectué une recension de 99 études utilisant des méthodes d'observation ou des questionnaires pour évaluer les comportements dérangeants. Ils montrent que les observations démontrent de façon plus objective les comportements réels des enfants comparativement à celles utilisant les questionnaires. Ils ajoutent que « l'observation permet de percevoir davantage les changements dans les comportements des enfants qui ont pris part à une intervention » (Coté, 2009, p. 14). Cette évaluation serait donc plus sensible à l'évolution des individus puisqu'elle indique les comportements réels d'un individu à un moment précis (Stage et Quiroz, 1997 cités par Coté, 2009, p. 14). Dans cette perspective, plusieurs possibilités s'offrent à nous. On pourrait observer des périodes de récréation libre, afin d'identifier si un individu met en oeuvre un comportement (qualité de l'émission) et combien de fois il le réalise (quantité de l'émission) dans un intervalle de temps déterminé (Aspland et Gardner, 2003; Dishion et Gramic, 2004; Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; cités par Côté, 2009). On peut aussi créer un contexte cherchant à provoquer le comportement à observer (Gresham, 1988; Harris et Lahey, 1982; Hartmann et Wood, 1990; Reid et al., 1988; cités par Côté, 2009).

Tableau n°5. Identification de procédures d'évaluation des compétences sociales

Référence du test	Description	Age (ans)	citations
Questionnaires			
Friendship Quality Questionnaire (FQQ; Parker & Asher, 1993).	40 questions	8-11	433
Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)	30 questions, 3 échelles de mesure	6-18	1300
Social Skills Questionnaire (Spence, 1995)	un nombre de questions variant selon l'âge et le type de questionnaire (enfant, parent, professeur)	8-18	66
Questions sur scénarios à observer (Films, images)			
Assessment of Social Problem-Solving Skills (Leadbeater et al., 1989)	Enregistrement de réponse sur des scénarios hypothétiques	13-18	46
Emotions and Conversations Task (Turkstra et al., 2001)	On analyse les réponses filmée, et écrites face à une tâche d'analyse de petites vidéos.	13-21	22
Social Attribution Task (Klin, 2000)	On montre des dessins animés et on code les réponses orales	Adolescents et adultes	101
Social Perception Task (Pierce et al., 1997)	Analyse de la capacité à interpréter les indices sociaux sur la base des réponses écrites et verbales	4-12	27
Social Situations Problem-Solving Assessment (Passino & Whitman, 1993)	Analyse des réponses verbales après observations de scénarios	14 et +	34
Analyse des comportements en situation réelles			
Behavioral Test of Interpersonal Competence for Children-Revised (Hughes et al., 1989)	Enregistrement vidéo de situations d'observations de films tests et des réponses écrites des enfants	Enfants	6
Analyse des réactions avec présentation d'images, de mots (assisté par ordinateur)			
Minnesota Tests of Affective Processing (Shapiro et al., 1993)	On montre des images et des mots. On analyse les réponses.	6-11	17
Schedules for the Assessment of Social Intelligence (Skuse et al., 2005)	On montre des images et des mots. On analyse les réponses.	6-60	5
Interviews			
Prosocial Behavior Measure (Flannery et al., 2003)	Mesure des comportements sur la base d'échanges (16 items et 3 échelles)	4-5	31
Social Cognitive Assessment Profile — Revised (Hughes et al., 2004)	Interview sur la base de scénarios dont il faut imaginer la suite	Enfants	11
Social Information Processing Interview (Quiggle et al., 1992)	Interviews basés sur des histoires à commenter	9-12	191

Pour notre étude qui s'attache à concevoir des outils pragmatiques à l'usage des enseignants, nous proposerons de travailler sur l'évaluation de compétences sociales, au regard de conditions scolaires d'acquisition réalistes, c'est-à-dire placées sous la responsabilité plus ou moins directe d'un enseignant. Notre projet va s'attacher à identifier deux niveaux d'évaluation : individuel et collectif. En effet, comme nous l'avons développé plus avant, il semble indéniable de penser l'expression de la compétence sociale dans un contexte social particulier qui agit sur elle en retour. Le niveau de compétence sociale va s'actualiser au regard de la situation spécifique dans laquelle il va être mesuré. A ce propos, il est envisageable de dissocier une évaluation faite par soi même de celle faite par un tiers. Nous sommes en mesure de mesurer de façon autonome notre réponse sociale apportée à la tâche. De la même façon, un groupe doit pouvoir estimer son niveau d'adaptation sociale proposé pour la situation. Cette capacité de jugement fait, à notre avis partie de la compétence en elle-même. Le discours sur l'APC, avec au centre cette notion de réflexivité (Le Boterf, 2010), met au coeur de sa démarche, la construction lucide de son propre regard sur son niveau de performance. Etre en mesure de situer son niveau de résolution face à un problème complexe peut être perçu comme un indicateur de lucidité et donc de maîtrise de sa réponse et donc d'adaptation de sa réponse future. Cette capacité à s'auto ou à se co-évaluer sera donc un outil majeur de formation mais aussi d'évaluation du niveau de compétence social atteint. Nous détaillerons cette procédure au sein de notre troisième partie.

2.4.2. Observation et analyse des comportements coopératifs dans une tâche d'échanges verbaux servant à la construction du projet collectif en contexte écologique

Lors de nos recherches, nous n'avons pas pu identifier d'outils de nature à préciser l'observation des groupes et des individus en situation interactive pour un public adolescent. Pourtant, afin de pouvoir former, il est nécessaire de savoir ce que l'on veut voir émerger chez les élèves. Il est, de plus, indispensable de savoir comment le mesurer. Que ce soit pour une évaluation certificative ou formative, il est fondamental d'avoir des outils permettant d'objectiver la réalité.

Coté (2009) a réalisé une procédure de validation d'outils de cotation des CS pour des enfants du préscolaire. Nous nous engageons aussi dans cette voie afin de comprendre et de catégoriser ces comportements interactifs. Coté (2009) propose cinq grilles de codification

mesurant chacune une habileté sociale spécifique (Coopérer, partager, proposer son aide, proposer des idées, prendre contact). Ces catégorisations sont construites en 9 points allant de l'absence du comportement attendu dans la tâche (1) à une présence la plus élaborée dans la tâche (9).

Notre recherche s'intéresse tout particulièrement aux comportements coopératifs dans une tâche d'échanges verbaux servant à la construction du projet collectif. A ce propos, rappelons que Johnson et al (1999), dans le cadre de mise en oeuvre du LT, insistent sur la temporalité de la construction des groupes d'AC. Il faut du temps pour permettre à un groupe de gagner en efficacité. Cette efficacité suit une progression par étapes avec, au sommet, le groupe d'AC de haut niveau, qui, à la différence du groupe d'AC inférieur, a un niveau d'engagement pour travailler ensemble ainsi qu'un niveau de réussite supérieur. C'est un groupe qui est à l'écoute de ses membres. Si l'un d'entre eux est en difficulté, un des membres lui propose son aide. Ils ajoutent et insistent que c'est un niveau de développement qui n'est que rarement atteint. C'est en ce sens que Johnson et Johnson (1999) proposent une hiérarchisation de la complexité liée au travail de groupe (figure n°6).

Ainsi, nous chercherons à préciser de façon pragmatique la vision hiérarchique de Johnson et al. (1999), dissociant le pseudo-groupe, du groupe coopératif pour aller vers le groupe coopératif de haut niveau. L'ambition est de concevoir un continuum évaluatif pragmatique permettant de situer les conduites et de pouvoir adapter la formation à ces dernières. Nous y reviendrons dans le chapitre 2 de nos contributions empiriques.

2.4.3. Bilan et perspectives de recherche

L'évaluation des comportements interactifs attendus est un élément central du dispositif pédagogique pour la CS coopérative. Aussi, comme les activités de formation qui lui sont spécifiques, il va faire l'objet d'une contribution empirique particulière. Au sein de celle-ci nous préciserons les modalités de construction des qui auront pour objet d'identifier individuellement mais aussi collectivement les conduites collaboratives attendues.

III. Chapitre 3. Construction d'échelles de cotation des conduites individuelles et collectives attendues en terme de coopération et de collaboration dans des situations d'échanges verbaux

3.1. Objectifs de la construction

Nous avons pu déjà relever l'absence de modalités d'évaluation des CS dans le S3C. Dans les projets EPS observés, on ne peut que constater la même tendance dans ce domaine. Mettre une note n'est pas nécessairement l'ambition. Cependant, comprendre les conduites interactives et a fortiori former aux CS nécessite d'être en mesure d'identifier les conduites attendues (Lebrun, 2014). Aussi, cette recherche, comme nous l'avons souligné précédemment, a pour objectif entre autres de construire un outil pragmatique, au service des pratiques pédagogiques. Dans le prolongement de Coté (2009), qui a mené une étude au niveau préscolaire cherchant à valider des grilles de cotations de compétences sociales, nous allons proposer et de tester l'utilisation de grilles de catégorisation des conduites coopératives. Le projet initialement développé n'était pas d'aboutir à un test validé scientifiquement mais tout au moins d'aboutir à une proposition qui donne lieu à un taux d'accord inter-juges satisfaisant.

Par ailleurs, un objectif complémentaire s'impose. Nous avons la volonté de proposer un outil synthétique, forcément réducteur, de compréhension des conduites coopératives dans une phase de dialogue de groupe. La question est donc de mettre en lumière ces conduites afin de pouvoir les repérer et d'agir sur elles de façon pertinente ou tout au moins lucide. Nous nous situons bien dans la démarche défendue par Marcel (2010) d'étayage des pratiques pédagogiques. A la différence de Coté (2009), nous proposons de dissocier une observation des conduites coopératives individuelles et des conduites coopératives collectives. Certains comportements individualistes peuvent s'expliquer dans des groupes au niveau de CS moyen voire faible. La dynamique de groupe est une négociation permanente qui est sans cesse réinterrogée. Cette négociation porte sur la construction d'un réseau de connaissances et de règles communes, que Saury (2008, p. 37), nomme « intelligibilité » commune. A ce titre, il cite Salembier et Zouinar (2006, cité par Saury, 2008, p. 37), pour qui il n'y a « pas de coopération sans partage ». Cette intelligibilité, ce pacte tacite, peut à tout moment être rompu pour différentes raisons. Saury (2008), le qualifie de « fragile ». C'est pour cette raison que nous avons voulu construire une échelle de cotation, pensée comme un continuum, une

hiérarchisation qui porte à la fois sur une observation individuelle mais aussi collective de ces rapports coopératifs. Plus qu'un classement définitif, ce continuum a pour but de faire émerger des typologies de conduites qui pourront donner lieu à des influences variables sur les apprentissages (Johnson et Johnson, 1999). Ces typologies pourront aussi permettre de donner du sens à la différenciation pédagogique nécessaire aussi pour les CS.

3.2. Proposition de grilles d'observation

Nous avons voulu dissocier deux niveaux d'analyse, l'un cherchant à identifier les différents comportements possibles dans ces situations et l'autre s'attachant à comprendre les différents profils interactifs de groupe. L'idée est bien de percevoir cette co-influence entre logique individuelle et logique de groupe. Si le groupe est davantage que la somme de ses parties, chacun de ses éléments est, malgré tout un maillon essentiel de ce travail.

Nous proposons des illustrations précisant la logique d'emboîtement de ces différents profils. La figure n°2 propose une lecture sous forme d'algorithmes des conduites individuelles que nous avons pu observer. La figure n°3 fait de même, pour ce qui est des profils de groupes. Notons que ces figures sont construites selon la même logique. Dans le tableau n°6 nous précisons la construction de ces différents profils, jalonnant nos échelles. Ceux-ci sont conçus selon la cotation de Côté (2009) afin de contribuer à la construction de notre formation et de notre évaluation de la compétence sociale, coopérer pour construire un projet collectif. Nous dissocions clairement les élèves intéressés ou non par le projet collectif. Ensuite, notre échelle de cotation classe les comportements en trois niveaux : non coopératifs, coopératifs et collaboratifs. Rappelons que nous avons pu dissocier avec Johnson et al. (1999) et Saury (2008), le groupe coopératif, qui met en place des procédures d'échanges, du groupe collaboratif, qui, en plus, est en mesure de résoudre des conflits, de mettre en place des procédures d'aide.

Figure n°2. Proposition personnelle d'échelle de cotation des profils interactifs individuels observables dans une situation d'interaction verbale pour la préparation d'un projet collectif.

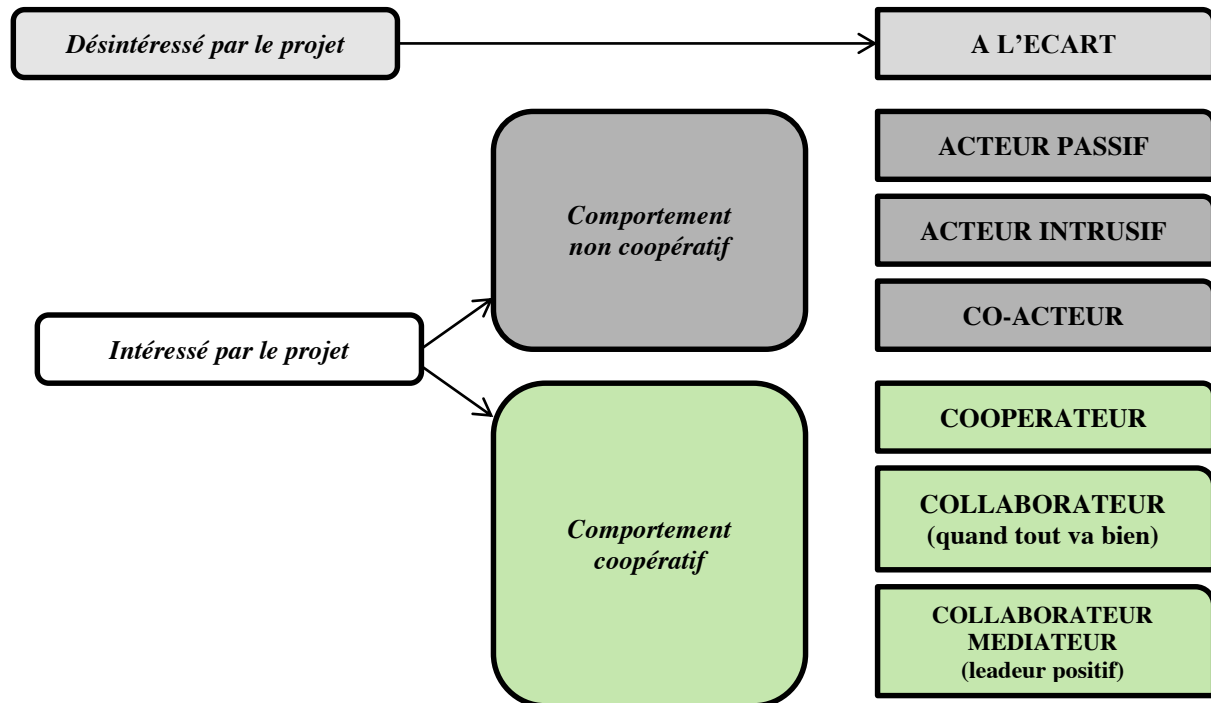
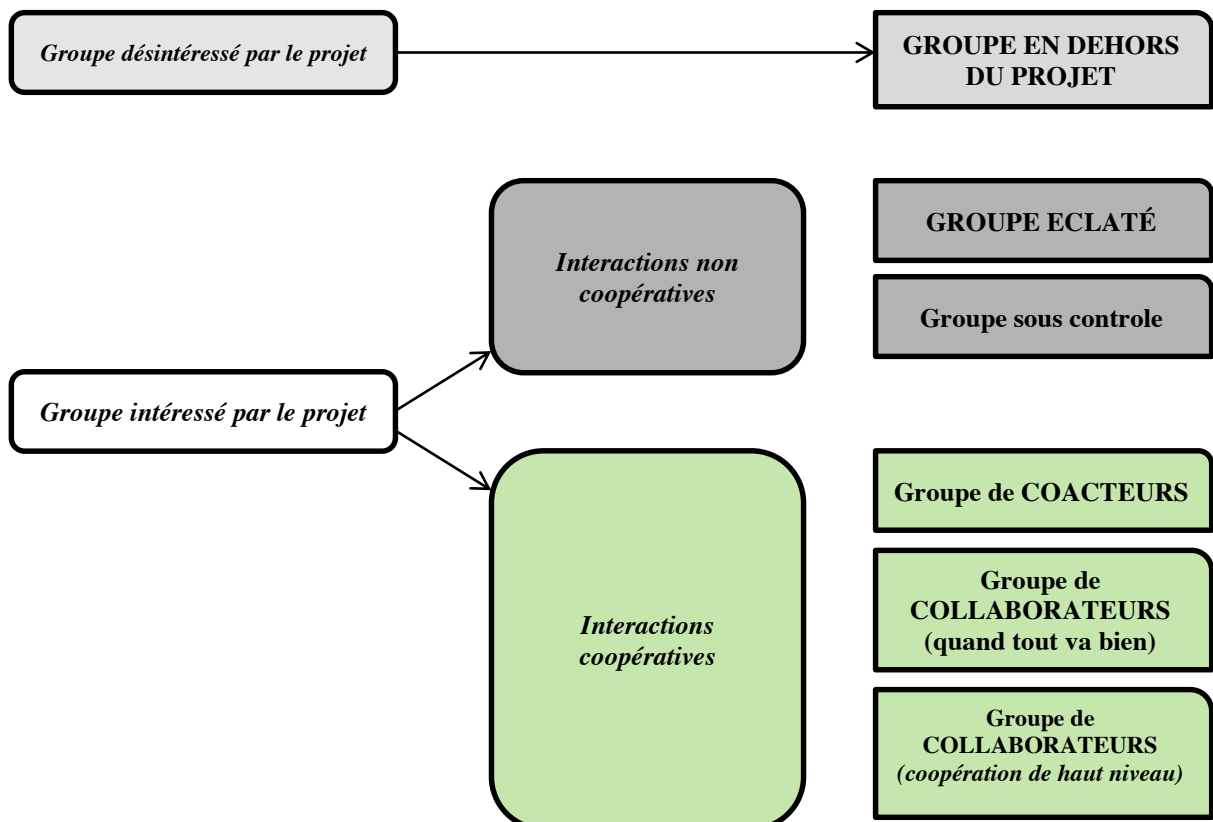


Figure n°3. Proposition personnelle d'échelle de cotation des profils interactifs de groupe observables dans une situation d'interaction verbale pour la préparation d'un projet collectif.



Les tableaux de cotations n°6 et n°7 permettent de préciser les attendus en termes de conduites observables et niveaux chiffrés. Ces derniers ont un triple niveau de lecture :

-Horizontalement : à l'instar de Coté (2009) nous avons fait le choix de laisser des lignes intermédiaires vierges. Celles-ci permettent, en cas de doutes de proposer une cotation intermédiaire. En effet, sur un temps d'échange oscillant de 2 à 5 minutes selon les vidéos, certains n'ont pas forcément le temps de satisfaire l'ensemble des exigences d'un niveau de comportement observé. Il peut manquer un paramètre de validation.

-Verticalement (profils caractéristiques) : cette colonne permet, après avoir intégré les différents éléments théoriques, d'identifier des profils de conduites à l'appellation volontairement courte, utiles pour l'enseignant en situation d'évaluation réelle, en classe entière. L'autre intérêt de cette dénomination est de pouvoir être utilisée avec et par les élèves eux-mêmes. Dans une APC, cela s'avère indispensable.

-Verticalement (les autres colonnes) : elles sont à la fois des éléments d'observation pragmatiques mais aussi des éléments de justification théorique qui permettent de donner du sens à ce continuum.

Tableau n°6. Analyse des profils de compétences individuelles observables.

Analyse des profils de compétences individuelles observables		
Situation d'échange verbal pour la préparation d'un projet collectif.		
Cotation et profils caractéristiques	Activité du sujet (observations professionnelles et travaux de Côté, 2009)	Catégories de comportements (Gillies et Ashman, 1996)
1 A L'ÉCART DE LA TACHE	L'élève est désintéressé de la tâche (il est passif voire prostré ou manifeste ostensiblement son désintérêt) ou Comportement désorganisé ne tenant pas compte de l'intérêt du groupe et des autres	les comportements individuels non orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
2 ACTEUR PASSIF DANS LA TACHE A COTÉ DU GROUPE	L'élève est intéressé par la tâche, mais plutôt passif (il regarde les autres et agit à la demande). Sa timidité ou son manque d'assurance dans la situation (il ne sent pas légitime ou ne voit pas ce qu'il pourrait dire ou faire) le freine quant à sa participation. Il n'ose souvent pas demander de l'aide. ou Il ne cautionne pas certains comportements qui l'incitent à se mettre en retrait du groupe et de la tâche	les comportements individuels orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
3 ACTEUR INTRUSIF	L'élève est intrusif: il impose ses idées et il ignore les comportements des autres.	les comportements individuels orientés vers la tâche
4 CO-ACTEUR	-L'élève est intéressé par la tâche, mais a du mal à proposer (spontanément) ses idées ou -Propose des idées sans forcément entendre ce qui est proposé par ses camarades, ou sans forcément comprendre les difficultés de son (ses) partenaires : il participe aux actions du groupe mais en étant centré sur ses idées et son propre résultat.	les comportements coopératifs
5 COOPERATEUR	Les propositions tiennent compte de celles des autres pour aboutir à une synthèse commune: il complète, acquiesce ce qui est dit. La finalité est de faire avancer le projet collectif.	les comportements coopératifs
7 COLLABORATEUR (quand tout va bien)	L'élève propose des idées cherchant à faire avancer le projet. Il est centré sur la réussite collective de la situation. Tout se passe bien tant qu'il n'y a pas de désaccord ou de pression affective. En cas de conflit (socio-cognitif ou socio-affectif) la collaboration est mise à mal et l'intervention d'un tiers est indispensable). -Tient compte des idées de ses camarades et de l'état émotionnel de ses camarades (encourage, valorise,...) et du sien (accepte ses erreurs, demande de l'aide si nécessaire,...)	
8		
9 COLLABORATEUR MÉDIATEUR	Propose, organise, tempère, recherche le compromis en cas de tension, valorise, propose son aide. Il est porteur d'une coopération constructive. -L'élève fait un « plan d'organisation » avec ses pairs, il dit son opinion et il écoute celle des autres. Il prend en compte ce que disent les autres et peut faire des compromis pour que le groupe réussisse. ou -Il prend les choses en mains dans un groupe peu impliqué en cherchant à créer un climat propice au projet collectif	

Tableau n°6 (suite). Analyse des profils de compétences collectives observables.

Analyse des profils de compétences collectives observables				
Situation d'échange verbal pour la préparation d'un projet collectif.				
Cotation et profils caractéristiques	Activité du groupe (observations professionnelles et travaux de Côté, 2009)	Les niveaux de groupe (Johnson et al,1999)	Réseau de travail (Tartar Goddet, 2007)	Catégories de comportements (Gillies et Ashman,1996)
1 GROUPE EN DEHORS DU PROJET	Le groupe n'a pas pour objectif commun la réalisation de la tâche.			les comportements individuels non orientés vers la tâche
2 GROUPE ECLATÉ	Le groupe ne semble pas partager le même objectif. Les élèves fonctionnent les uns sans les autres, les uns à côté des autres voire les uns contre les autres. La production collective se résume à une juxtaposition de réalisations individuelles	pseudo-groupes		les comportements individuels orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
3				
4 GROUPE SOUS CONTRÔLE	Les élèves sont intéressés par la tâche, mais plutôt passif (ils regardent les autres ou attendent du leader (ou des leaders) ou du professeur) les impulsions	pseudo-groupes	Le fonctionnement est hiérarchique et vertical.	les comportements individuels orientés vers la tâche
5 GROUPE DE CO-ACTEURS	Les membres du groupes agissent vers un objectif partagé. Le groupe est un ensemble d'exécutants qui agissent ensemble sans procédure réflexive. La communication est formelle, chacun donne sons avis sans influence concrète sur le projet commun. La conversation n'aboutie pas sur de réelles avancées pour le projet collectif.	groupe d'AC	Le fonctionnement est horizontal.	les comportements coopératifs
6				
7 GROUPE DE COLLABORATEURS (COLLABORATION QUAND TOUT VA BIEN)	Le groupe tente de trouver des solutions pour réussir ensemble. Il met en place des procédures de réflexion sur l'organisation du groupe, son mode de relation Il y a une prise en compte d'un objectif commun : tout le monde sait pourquoi il agit. le projet collectif avance et abouti a des propositions concrètes. Tout se passe bien tant qu'il n'y a pas de désaccord ou de pression affective. On peut remarquer quelques maladresses : certains coupent la parole, on ne tient pas toujours compte de l'avis de chacun,...	groupe d'AC	Le fonctionnement est horizontal et collégial	
8				
9 GROUPE DE COLLABORATEURS MEDIATEURS	Les élèves échangent afin d'utiliser au mieux les ressources de chacun et de répondre au mieux au problème posé. Ils acceptent les avis de chacun même s'ils sont contradictoires. le groupe gère démocratiquement les prise de décision. ils peuvent tirer des enseignements des erreurs réalisées. On voit régulièrement des encouragements, des attitudes d'entraide. Les conduites sortant du cadre des règles collectives sont gérées de façon claire et paisible.	groupe d'AC de haut niveau	Le fonctionnement est horizontal et collégial	

3.3. Méthode de validation empirique

Ce continuum (collectif et individuel) que nous cherchons à construire va tenter d'identifier de façon macroscopique, les comportements interactifs que l'on peut (veut) voir émerger dans un travail de groupe qu'il soit réalisé en EPS ou Physique-chimie. C'est dans le cadre d'un travail coopératif que la construction de cet outil a vu le jour. L'idée principale de cette expérimentation est de concevoir un outil à l'usage d'intervenants divers. Il nous a paru essentiel d'associer des enseignants ou futurs encadrants dans cette démarche. C'est par ce croisement d'idées et ce tâtonnement que nous tentons de parvenir à un outil pragmatique qu'il conviendrait de valider scientifiquement, mais qui a l'ambition de servir la cause de l'efficacité pédagogique. Malgré tout, nous avons cherché le plus haut degré de consensus quant à l'utilisation de cet outil. Aussi, notre procédure se décline en trois étapes : la conception personnelle, l'analyse d'enseignants experts et enfin les tests de l'accord inter-juges.

Etape n°1 : conception personnelle

Ce travail se positionne dans une dynamique que l'on pourrait qualifier de clinique. Il se place dans le cadre global descriptif et explicatif des conduites interactives. Certains comme Gilly, Fraisse et Roux (1988) ou encore Darnis et al. (2011) s'intéressent aux processus sous-jacents, porteur ou non d'apprentissages. D'une granulométrie moins fine, notre approche s'intéresse aux comportements interactifs dans une tâche coopérative. Aussi, nous avons appuyé nos propositions sur deux travaux traitant de cette question, à savoir, ceux, déjà cités de Gillies et Ashman (1996) et de Johnson et Johnson (1999).

Cette base théorique, s'est vue « métissée » avec des analyses (Tartar-Goddet, 2007) et des observations de terrain. C'est à partir de l'observation des comportements interactifs, en EPS et dans d'autres disciplines que nous avons complété ce continuum. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur l'observation in situ, de nos élèves en EPS et sur l'observation de groupes dans d'autres cadres (école primaire, technologie, Sciences physiques, sciences de la vie et de la terre).

Etape n°2 : analyse d'enseignants experts

Différentes propositions de classification ont été soumises au jugement d'enseignants experts

principalement en EPS et en STAPS. Ces analyses critiques nous ont permis d'affiner le continuum proposé. Les ajustements ont pu porter sur des questions de vocabulaire ou de cohérence de cotation.

Etape n°3 : tests de l'accord inter-juges en situation de double aveugle.

Ces grilles ont été testées auprès d'étudiants en STAPS et d'enseignants chercheurs de l'équipe Vie Sportive (séminaires de recherche), dans le but de vérifier son niveau d'intelligibilité et de cohérence inter-juges. Cette phase s'est déclinée en trois temps (trois tests). A chaque fois, nous avons formé les testeurs à la grille, oralement puis à l'aide d'une vidéo test décryptée collégialement. Ensuite la procédure de cotation à l'aveugle s'opérait. Les cotations, individuelles et collectives, ont été réalisées sur supports vidéos. L'ensemble des données vidéos est issue de notre expérimentation présentée dans le chapitre empirique 3 (partie 2). Au coeur de celle-ci, les adolescents de 4^{ème} sont répartis en groupe de 4 ou 5 élèves. Ces groupes sont fixes dans deux disciplines : l'EPS et les Sciences Physiques. Trois fois par disciplines, les groupes sont amenés à débattre sur leur travail mené dans le cadre d'un projet collectif. Ces échanges sont filmés. La consigne est la suivante : « réaliser un bilan du travail de groupe réalisé. La consigne est la suivante : *« Vous envisagerez différentes façons d'améliorer le fonctionnement de votre groupe. Vous dresserez un bilan du travail effectué et de celui qui reste à fournir pour progresser ensemble, encore davantage. »*

Ce sont les vidéos qui servent de support à notre expérimentation.

Test n°1 :

Le nombre de juges était de 12 : deux enseignants d'EPS agrégés (1 homme (9 ans d'expérience) et une femme (5 ans d'expérience) et dix étudiants de master STAPS 1^{ère} année. L'expérimentateur a lui aussi testé la grille. Les deux enseignants d'EPS ainsi qu'un étudiant de master ont été retenus comme juges de références.

Notons que le débat d'après test nous apporte de nouvelles données permettant de faire évoluer le continuum.

Test n°2:

Le nombre de juges était de 5 : un chercheur STAPS (une femme près de 30 ans d'expérience), un enseignant vacataire d'EPS (1 homme (3 ans d'expérience)) et trois

étudiants de master STAPS 1ère année (2 femmes et 1 homme). L'expérimentateur a lui aussi testé la grille. Notons que les expérimentateurs diffèrent du test n°1.

Test n°3:

Ce test s'est effectué après le protocole de formation aux CS en EPS. Le nombre de juges était de 2 : l'enseignant d'EPS agrégé en charge des classes supports et l'expérimentateur.

3.4. Analyse des données

Les résultats des cotations individuelles et collectives prélevés lors des trois phases de test, ont été analysés afin de vérifier le taux d'accord inter-juges (AIJ). Celui-ci se mesure selon la formule suivante : $\text{Taux d'AIJ} = ((\text{accord} - \text{désaccords}) / \text{nombre de décisions prises})$.

Il y a accord entre les juges lorsque la cotation ne diffère pas. Cependant, lorsqu'on accepte un écart d'1 point, le taux d'accord inter-juges augmente considérablement. Durand et Blais (2003) considèrent ce taux comme satisfaisant lorsqu'il dépasse 70 %, nous chercherons à le voir dépasser 80%.

Notons que lors de chacune des étapes seul un échantillon des vidéos réalisées est utilisé. Ce choix s'est fait au regard du nombre de juges présents et de la qualité du son des vidéos. De plus, nous avons choisi des vidéos nous paraissant mettre en avant des comportements interactifs différents afin d'utiliser l'intégralité de la gamme de cotation.

Test n°1 :

Pour ce test, 4 juges, dont l'expérimentateur, ont analysé les vidéos de deux groupes. Le nombre d'élèves présents sur ces vidéos est de 10 ($n = 10$).

Tableau n°7. Taux d'accord inter-juges au test n°1.

	Décisions prises	Accords	Désaccords	Résultats (%)
taux d'accord (profil de groupe)	8	4	4	0
taux d'accord (profil individuel)	36	13	23	-27 %

Les résultats sont faibles. Ils donnent même lieu à une supériorité des désaccords face à l'interprétation des profils individuels.

Tableau n°7 (suite). Taux d'accord inter-juges au test n°1 (si accord = 0 ou 1 point de différence).

	Décisions prises	Accords	Désaccords	Résultats (%)
taux d'accord (profil de groupe)	8	7	1	75
taux d'accord (profil individuel)	36	29	7	61,1 %

Les échanges post-test avec les expérimentateurs ont permis de faire évoluer les grilles d'analyse afin de gagner en lisibilité.

Test n°2 :

Pour ce test, 6 juges, dont l'expérimentateur, ont analysé les vidéos de cinq groupes (n = 22). Lors de ce deuxième test, nous parvenons à un degré moyen d'accord inter-juges très satisfaisant (89,8 %). Ce taux tient compte des décisions de six juges dont l'expérimentateur.

Taux d'accord inter-juges au test n° 2.

	Décisions prises	Accords	Désaccords	Résultats (%)
taux d'accord (profil de groupe)	30	29	1	93,3
taux d'accord (profil individuel)	132	123	9	86,3

Notons que parmi les désaccords de cet échantillon, les différences ne sont jamais supérieures à 1 point de cotation.

Test n°3 :

Pour ce test, 2 juges, dont l'expérimentateur, ont analysé les vidéos de quatre groupes (n = 20).

Durant notre expérimentation, ce taux se stabilise à 80% entre les décisions de l'enseignant d'EPS et celles de l'expérimentateur et ce sur un panel de 4 groupes (n = 20).

Tableau n°7 (suite). Taux d'accord inter-juges au test n°3.

	Décisions prises	Accords	Désaccords	Résultats (%)
taux d'accord (profil de groupe)	8	7	1	75
taux d'accord (profil individuel)	40	37	3	85

Notons que parmi les désaccords de cet échantillon, les différences ne sont jamais supérieures à 1 point de cotation.

3.5. Discussion et conclusion

Ce travail de compréhension et d'analyse des conduites coopératives se positionne dans une perspective pragmatique. L'ambition est bien de proposer un outil utilisable par les enseignants. Ces continuums sont envisagés avec deux objectifs : d'une part comprendre et savoir ce que l'on peut attendre d'élèves travaillant en groupe et d'autre part être en mesure d'évaluer des comportements interactifs pour lesquels, aucune évaluation précise de terrain n'existe pour ce niveau scolaire. Les résultats de cette étude sont encourageants. Ils permettent d'envisager une utilisation rationnelle et objective de l'outil d'évaluation créé. Malgré tout, nous ne pouvons occulter deux limites à cette étude. D'une part, il semble que l'utilisation de ces échelles de cotation nécessite un minimum de formation. Cet écueil ne semble pas difficile à dépasser sachant que pour nos tests l'entraînement n'a pas dépassé 20 minutes, temps de visionnage de la vidéo d'entraînement inclus (5 minutes). D'autre part, on peut regretter que cette contribution empirique, n'ait pas fait l'objet d'une validation scientifique. Nous n'avons pu mener à bien cette procédure jusqu'à son terme, ce qui limite la portée de cet outil. En effet, cet outil ne peut s'appliquer qu'au contexte de notre étude et dans ce cadre bien précis. Il resterait à mesurer sa validité de convergence (Bouchard, 2005) avec d'autres outils de mesure des CS comme celui de Gresham et Elliot (1990).

III. Chapitre 4. Deuxième contribution empirique : effets d'un dispositif de formation à la coopération pour réaliser un projet collectif en EPS (acrosport et Volley-ball)) et en Sciences Physiques

4.1. Objectifs de la recherche

Le chapitre n°1 de cette partie a illustré un grand décalage entre objectifs et propositions de mises en oeuvre. Une des hypothèses que nous avons pu émettre pour expliquer cette dissonance réside dans une difficulté des enseignants, au regard de leur formation et de la conception des programmes disciplinaires, à opérationnaliser ces objectifs et cette pratique pédagogique. Notre dernière contribution se positionne dans le cadre d'un paradigme de recherche-intervention (Marcel, 2010). Dans cette perspective, au sein de notre partie théorique, nous avons démontré la nécessité de penser les CS au sens large et la coopération en particulier comme un objet d'apprentissage spécifique. Dans le cadre d'une APC, nous avons isolé, la nécessité d'identifier trois paramètres centraux pour mettre en oeuvre une réelle formation : l'identification des ressources nécessaires (contenus de formation) à cette acquisition et des conduites attendues (évaluation) ainsi que les activités pertinentes pour cette formation. C'est ce dernier élément qui est l'objet de cette dernière étude. Son objectif principal est bien de proposer une formation à la coopération et d'en mesurer les effets sur les conduites coopératives et les CS.

Nous avons vu avec différents auteurs (Johnson et Johnson, 1999; Slavin, 2010) l'intérêt de la coopération pour les apprentissages, à la fois scolaires et sociaux lorsqu'elle se voit structurée dans le cadre de l'AC. Nous avons pu observer qu'il existait différentes méthodes d'AC démontrant leur efficacité supérieure vis-à-vis des modalités individuelles d'acquisition. De nombreuses études le prouvent dans un cadre scolaire classique d'après Casey et Dyson (2009). Par ailleurs, comme le rappellent notamment les études de Gillies et Ashman (1996, 1998), au-delà des effets de la structuration des groupes proposée par les différentes méthodes d'AC, mettre ensemble ne suffit pas. Une formation pour apprendre à coopérer permet d'optimiser les effets de la coopération sur les apprentissages. De surcroît, nous avons pu mettre en exergue l'absence d'études travaillant sur des protocoles de formation à la coopération pour le secondaire en général et pour l'EPS en particulier. Notre étude va donc chercher à tester l'efficacité d'un dispositif de formation à la coopération sur les conduites coopératives dans deux disciplines scolaires, à savoir l'EPS et la Physique-chimie.

Quatre questions de recherche vont être traitées :

1. *Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Acrosport sur les apprentissages et les comportements interactifs en Acrosport ?*
2. *Est-ce qu'une formation en EPS peut avoir des conséquences synchroniques sur une autre discipline (Les Sciences Physiques) ?*
3. *Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Sciences Physiques sur les apprentissages et les comportements interactifs en Sciences Physiques ?*
4. *Est-ce que les formations menées en Acrosport puis en Sciences Physiques modifient les comportements interactifs en post-test différé (en Volley-ball) ?*

4.2. Variables et hypothèses de recherche

4.2.1 Variables indépendantes et dépendantes

Variables indépendantes

La condition d'apprentissage : influence de la formation à la coopération.

Les deux classes seront organisées selon les principes du « Learning Together » (LT) définis par Johnson et Johnson en 1999. Rappelons avec Buchs (2002a), que cette méthode d'AC comporte 5 points : 1) l'interdépendance positive, 2) les interactions en face-à-face, 3) la réflexion sur le fonctionnement du groupe, 4) la responsabilité individuelle, 5) une formation directe sur les habiletés interpersonnelles.

Cependant, seule la classe avec les groupes formés (4C) bénéficiera d'une formation explicite cherchant à optimiser le « travailler ensemble ». Aussi, nous pouvons dissocier deux conditions d'apprentissage :

- **Les élèves de 4C** qui bénéficient d'une formation aux 5 principes du LT (**Classe formée**).
- **Les élèves de 4A** qui bénéficient seulement d'une formation aux 4 premiers principes du LT. Ils n'auront donc pas le cinquième principe (**Classe non formée au développement des habiletés interpersonnelles ou CS**). Par convention, on la nommera « **classe non formée** ».

Tableau n°8. Structuration des groupes de l'expérimentation selon les principes du LT.

	Principe 1	Principe 2	Principe 3	Principe 4	Principe 5
	interdépendance positive	interactions en face-à-face	réflexion sur le fonctionnement du groupe	responsabilité individuelle	formation directe aux habiletés interpersonnelles
4A (classe non formée)	OUI	OUI	OUI	OUI	NON
4C (classe formée)	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

Les temps de mesure : L'influence de la formation va être testée à trois moments différents correspondant à trois phases majeures du protocole.

T1 : Il correspond à la première phase du protocole. Celle-ci coïncide avec le début du cycle d'acroport qui fera l'objet de la mise en place des groupes dans la classe formée et non formée. La 4C aura une formation en EPS. Dans le même temps, les deux classes travailleront avec les mêmes groupes en Sciences Physiques au sein de protocoles d'expériences à réaliser. Nous cherchons à mesurer l'impact de la formation réalisée en EPS sur les comportements coopératifs dans la discipline et en Sciences Physiques.

T2 : Ce temps se déroule deux mois après T1, il est l'objet d'une formation en Sciences Physiques pour les 4C. Les deux classes ont à se confronter à la résolution de problèmes ouverts. Elles le font en conservant les mêmes groupes qu'à T1. Cette fois-ci, nous cherchons à mesurer l'influence d'une formation en Sciences Physiques sur les comportements coopératifs dans cette discipline.

T3 : Il est réalisé 1 mois après T2. Les élèves sont à nouveau au sein des mêmes groupes EPS, afin de mesurer l'impact de T2 sur les comportements coopératifs comparativement à T1. Il n'y a pas d'intervention particulière. L'APSA support est le volley-ball.

-Le genre des participants : L'étude va porter sur un échantillon de 20 filles et de 26 garçons répartis dans des groupes systématiquement mixtes. Nous observerons si la formation à la coopération a une influence similaire sur les deux sexes.

Variables dépendantes

Mesures individuelles et collectives

Les mesures relatives au niveau moteur (mesures 1 et 2)

- Mesure 1 : le niveau individuel en gymnastique
- Mesure 2 : le niveau collectif en acrosport

Ces mesures ont été testées avant et après la période de formation (début T1 et fin T1). Nous préciserons les modalités de cette évaluation au sein de la partie méthode.

La mesure du niveau individuel en SP (mesure 3)

La mesure 3, en Sciences physiques, teste le niveau individuel face à un problème ouvert. Cette mesure est réalisée avant et après la période de formation spécifique en SP (début T2 et fin T2).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP, mesures 4 et 5) :

- Mesure 4 : le SEP en acrosport
- Mesure 5 : le SEP en Sciences Physiques

Ces SEP sont évalués à T1 avant et après la formation (début T1 et fin T1). Pour les Sciences Physiques, une autre mesure est effectuée en fin de T2. Pour ces tests nous nous référons à la nouvelle proposition de Bandura (2006).

Mesures sociales quantitatives

Les relations interpersonnelles : attractions et rejets (mesures 6 et 7) :

- Mesure 6 : les attractions en EPS.
- Mesure 7 : les rejets en EPS
- Mesure 8 : la différence entre les attractions et les rejets en EPS
- Mesure 9 : les attractions en Sciences Physiques
- Mesure 10 : les rejets en Sciences Physiques
- Mesure 11 : la différence entre les attractions et les rejets en Sciences Physiques

Ces mesures concernent les relations sociales entre pairs. Elles se basent sur la sociométrie de Moreno (1953). Elles sont réalisées en début et en fin de T1. En fin de T2 la mesure est de nouveau effectuée en Sciences Physiques. Elles nous permettent, au regard de la matrice sociométrique, d'identifier les évolutions des attractions et des rejets dans le tissu relationnel des groupes classe.

Le niveau de compétences sociales (mesures 12 à 14):

Cette variable va faire l'objet de différentes mesures :

- la mesure 12: le test « Social Skills Rating System » (SSRS)

Le SSRS (Gresham et Elliott, 1990) est une mesure validée scientifiquement. Elle a été validée en langue française par Fortin et al. en 2001. Cet outil mesure les niveaux individuels sur la base de questionnaires de quatre compétences sociales : l'affirmation, la coopération, l'empathie et l'affirmation. Cette mesure est réalisée trois fois au début de T1, en fin de T1 et en fin de T2.

- la mesure 13: le niveau de CS scolaire en EPS

Ce niveau fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant au regard d'une grille de cotation simplifiée des quatre CS scolaires. Cette évaluation donne lieu à une note classique sur 20 points et ce au début et à la fin de T1.

- la mesure 14 : le niveau de CS scolaire en Sciences Physiques.

Ce niveau fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant au regard d'une grille de cotation simplifiée des quatre CS scolaires. Cette évaluation donne lieu à une note classique sur 20 points et ce au début de T1, à la fin de T1 et à la fin de T2.

Les notes au projet collectif d'acroport (mesure 15)

La mesure 15 est une évaluation scolaire classique. Elle fournit les notes obtenues à l'évaluation finale du projet collectif en acroport. Ces notes sont données par l'enseignant au regard d'un barème intégrant compétences motrices et sociales.

Observations qualitatives des interactions entre pairs

Notons que ces observations feront l'objet d'un traitement différencié. Nous les préciserons dans la partie suivant la discussion traitant des mesures ci-dessus. Ces analyses sont effectuées en EPS et en Sciences Physiques au début de T1 et en fin T1. Elles sont refaites ensuite en fin de T2 pour les Sciences Physiques et à T3 (post-test différé) en Volley-ball.

-L'observation des conduites coopératives in situ : nous complétons les évaluations précédentes par une évaluation réalisée par l'expérimentateur sur les vidéos des groupes en situation d'échanges verbaux. Pour cette évaluation, nous nous servons de l'outil de cotation construit et présenté au chapitre précédent (cf. Partie2-chapitre 2). Nous cherchons à dégager aux différents temps de l'expérimentation des profils de coopération, à la fois individuels mais aussi collectifs.

-L'analyse quantitative et qualitative des interactions verbales lors des temps d'échanges : afin d'affiner un peu le grain d'analyse de notre étude, nous analysons les verbatims prélevés dans les moments d'échanges verbaux. Une analyse quantitative des tours de parole et des

verbatim est proposée. Cette démarche suit les propositions de Lafont et Proeres (2000), Darnis (2004) et d'Ensergueix (2010).

-L'analyse qualitative de la nature des verbatims relevés :

Celle-ci s'effectue selon les approches de Gillies et Ashman (1996) et de Gilly et al. (1988). Gillies et Ashman (1996) identifient quatre catégories de comportements : les comportements coopératifs, les comportements non coopératifs, les comportements individuels orientés vers la tâche, les comportements individuels non orientés vers la tâche. De plus, nous croisons ces natures de comportements avec les modes de co-opération de Gilly et al. (1988) dans un outil d'analyse personnel que nous détaillerons dans la partie consacrée à ces mesures spécifiques.

4.2.2 Hypothèses de recherche

Nous situerons nos hypothèses de recherche dans la temporalité de nos mises en oeuvre. Celles-ci s'organisent en trois temps. A chacun de ces temps, nous préciserons les hypothèses émises.

4.2.2.1. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération réalisée en acrosport sur les apprentissages et les comportements interactifs en EPS à la fin de T1.

Question de recherche n°1 : Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Acrosport sur les apprentissages et les comportements interactifs en Acrosport ?

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les apprentissages moteurs.

La mise en oeuvre de la formation à la coopération en EPS pour la 4C doit corollairement aux constats de Gillies (2002) permettre à la classe formée d'obtenir de meilleurs niveaux d'apprentissages moteurs comparativement à la classe non formée.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les relations sociales des élèves dans leur classe en EPS.

La formation à la coopération a une influence sur les relations sociales (attractions et rejets). Aussi, la formation à la CS en EPS doit pouvoir améliorer l'intégration des élèves en EPS.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les notes de CS attribuées par l'enseignant en EPS et sur le test auto-administré par les élèves SSRS.

On peut s'attendre à ce que la formation à la coopération dans des groupes structurés (type « learning together »), permette aux élèves de mieux travailler ensemble en EPS. D'après Gillies et al. (1996, 2002, 2004), cette formation permet d'améliorer le fonctionnement des groupes d'AC. Aussi, on peut penser que les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés :

- sur le score de CS mesuré par la SSRS.
- sur leurs notes de CS scolaires mesurées par l'enseignant.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur la réalisation des projets collectifs en EPS.

De la même façon, la classe formée à la CS doit être en mesure de réaliser des projets collectifs plus aboutis que la classe non formée. Les notes obtenues par la 4C, en fin de cycle, doivent être supérieures quant au projet collectif comparativement à la classe non formée.

Hypothèse relative aux effets du genre des participants

Dans la lignée des résultats de D'Arripe Longueville (1998), qui montre que l'impact du travail en dyade, en EPS, influence différemment les apprentissages des garçons et des filles, on peut penser que l'impact de notre formation à la coopération aura une influence variable selon le genre.

4.2.2.2. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération réalisée en EPS sur les apprentissages et les comportements interactifs en Sciences Physiques.

Question de recherche n°2 : Est-ce qu'une formation en EPS peut avoir des conséquences synchroniques sur une autre discipline (Les Sciences Physiques) ?

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur le SEP en Sciences Physiques.

La formation à la coopération réalisée en acrosport doit avoir une influence positive sur le SEP en SP. Puisque les groupes sont les mêmes dans les deux disciplines, la formation en EPS doit pouvoir avoir des répercussions positives sur le niveau de SEP dans cette discipline.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les interactions sociales des élèves dans leur classe en Sciences Physiques.

La formation à la coopération a une influence sur les relations sociales (attractions et rejets). Aussi, la formation à la CS en EPS doit pouvoir améliorer l'intégration des élèves en Sciences Physiques.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les notes de CS attribuées par l'enseignant en Sciences Physiques.

On peut penser que les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés au regard de leurs notes de CS scolaires données par l'enseignant.

4.2.2.3. Hypothèses relatives aux effets de la formation à la coopération en Sciences Physiques en fin de T2.

Question de recherche n°3 : Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Sciences Physiques sur les apprentissages et les comportements interactifs en Sciences Physiques ?

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération réalisée en SP sur les apprentissages expérimentaux (en SP).

La mise en oeuvre de la formation à la coopération en Sciences Physiques pour la 4C doit, comme en EPS, permettre à la classe formée d'obtenir de meilleures performances en fin de T2 face à la résolution de problèmes ouverts, comparativement à la classe non formée.

Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération réalisée en SP sur le SEP en SP.

La formation à la compétence sociale « coopérer, travailler à plusieurs pour mener à bien un

projet collectif » améliore le SEP en SP.

Hypothèse relative aux effets de la formation réalisée en SP à la coopération sur les relations sociales des élèves dans leur classe en Sciences Physiques.

La formation à la CS en Sciences Physiques doit pouvoir améliorer les relations sociales des élèves en Sciences Physiques.

Hypothèse relative aux effets de la formation réalisée en SP à la coopération sur les niveaux de CS en SP.

Dans cette discipline aussi, on peut imaginer que les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés :

- sur le niveau de CS mesuré par la SSRS (auto-administration des élèves).
- sur leurs notes de CS scolaires (données par l'enseignant de SP).

Hypothèse relative aux effets du genre des participants

De la même façon qu'à T1, on est à même de penser que ce travail interactif va profiter différemment aux filles et aux garçons.

4.2.2.4. Hypothèse relative aux effets de la formation à la coopération sur les comportements interactifs en Volley-ball (post-test différé, T3)

Question de recherche n° 4 : est-ce que les formations menées en Acrosport puis en Sciences Physiques modifient les comportements interactifs en post-test différé (en Volley-ball) ?

Hypothèse relative à l'influence des formations réalisées sur les observations des comportements interactifs en Volley-ball.

Nous chercherons à montrer qu'à T3, la formation à la coopération en EPS (réalisée à T1) et en Sciences Physiques (réalisée à T2) engendre toujours des effets significatifs sur les

conduites interactives (profils coopératifs individuels et collectifs). Cette analyse sera portée uniquement par l'analyse des mesures in situ, ce qui sera traité à part dans l'analyse.

4.3. Méthode

4.3.1. Participants et plan expérimental

4.3.1.1. Participants

L'expérimentation a pour cadre le collège de Chalais en Charente. Elle est mise en œuvre avec deux classes de quatrième (n=46) de ce collège de type rural. Les caractéristiques démographiques de ces classes sont les suivantes :

-La classe de 4A se compose de 10 filles et de 12 garçons (n= 22) avec un âge moyen de 14,64 ans \pm 0,79.

-La classe de 4C, quant à elle se compose de 10 filles et 14 garçons (n=24) avec un âge moyen de 14,83 ans \pm 0,78.

Tableau n°9. Répartition des élèves retenus pour le traitement des données (n = 46) par classe, condition et genre.

Classe	4A	4C
Condition (F = formé ; NF = non formé)	NF (22)	F (24)
Genre (F = fille; G = garçon)	F (10), G (12)	F (10), G (14)

Le choix de ces classes repose sur des paramètres pragmatiques et qualitatifs. Ces classes ont été sélectionnées en raison de l'intérêt porté par leurs enseignants d'EPS et de Sciences Physiques, sur le thème des interactions sociales pour apprendre et grâce à la compatibilité de leurs emplois du temps avec celui de l'expérimentateur. Ainsi, les deux classes participant à l'expérimentation sont encadrées par le même enseignant d'EPS et le même enseignant de Physique-chimie. L'enseignant d'EPS est un enseignant agrégé ayant une expérience de 11ans. L'enseignant de Sciences physiques est membre d'un réseau d'innovation pédagogique académique. Il possède une expérience de 23 ans.

Les classes affichent globalement, selon les appréciations des enseignants, un même « profil scolaire ». En ce qui concerne le vécu des élèves dans les activités concernées par l'expérimentation, on peut relever :

-Pour l'acroport : les deux classes vivent leur premier cycle dans cette APSA. Un cycle de gymnastique a été mis en place en 6^{ème} et en 5^{ème}.

-Pour le Volley-ball : un cycle a eu lieu en 5^{ème}. Une leçon de Volley-ball est organisée spécifiquement par l'enseignant afin de satisfaire au besoin de la mise en œuvre (post test différé). L'idée étant de vérifier si les conduites interactives se stabilisent dans la durée en EPS.

-Pour les Sciences physiques : un seul enseignant opère dans l'établissement. Les élèves ont découvert cette discipline en 5^{ème}. Ils connaissent l'enseignant et sont habitués à travailler sur des protocoles expérimentaux. Par contre, ils vont découvrir la notion de problème ouvert.

4.3.1.2. Plan expérimental

Notons que l'assignation des classes à une condition expérimentale s'est faite aléatoirement. Le plan expérimental retenu est : [condition d'apprentissage (C2) : formés vs. non formés X genre (B2) : fille vs. garçon] X temps de mesure (T3) X disciplines (D2) : EPS et Sciences Physiques X mesures dépendantes (F 15).

4.3.2. Instruments de mesures

Les mesures effectuées peuvent être différenciées selon le contexte de recueil des données. D'une part, des mesures *ex situ*, qui seront effectuées en dehors des temps de travail interactifs. D'autre part, les mesures réalisées *in situ*, pendant les interactions verbales et non verbales (cf. tableau n°12).

4.3.2.1. Les mesures effectuées ex situ

-*Mesure 1 et 2 (annexe n°6) évaluation du niveau moteur en gymnastique et en acroport.*

Mesure 1 : Un test spécifique lié aux habiletés gymniques est réalisé par l'enseignant d'EPS. Chaque élève est évalué sur quatre figures gymniques (ATR, roulade avant, roulade arrière et roue). L'enseignant lui attribue de 1 à 4 points selon l'échelle fournie.

Mesure 2 : Dans chacun des groupes, on réalise une évaluation collective sur 4 figures de base d'acroport (niveau 1) : deux duos, et deux trios. Elles sont évaluées, sur 4 points (1 point montage, 2 points de maintien et 1 point de démontage). Chaque élève doit réaliser au minimum, un duo et un trio. En somme, chaque mesure de nature gymnique donne un score sur 16 points.

- La mesure 3 : évaluation du niveau individuel au problème ouvert en Sciences Physiques.

Ce niveau donne lieu à une *évaluation individuelle sur 10 points*. L'enseignant demande aux élèves une trace individuelle des éléments réalisés afin d'identifier la place de chacun dans sa résolution. Cette trace est évaluée au regard de différents paramètres connus des élèves:

- Présence d'hypothèse réaliste / 2 points
- Respect de la démarche scientifique (hypothèse, résultat, présence d'une conclusion) /3 points
- Quantités et qualités des données sélectionnées /2 points
- Réutilisation appropriée des connaissances antérieures avec la notion de choix /2 points
- Conclusion cohérente avec l'hypothèse /1 point

-Mesure 4 et 5 : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (annexe n°7 et 8)

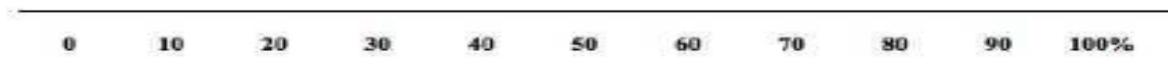
Le SEP va être mesuré à la fois en acroport (mesure 4) et en Sciences Physiques (mesure 5). Ces modalités de test sont conçues à partir des nouveaux guides de construction d'échelles de SEP proposés par Bandura (2006). L'élève situe sa confiance en sa réussite sur une échelle allant de 0 à 100% de chance de réussite. La consigne est la suivante :

Tu vas répondre à différentes affirmations en indiquant ton degré de certitude de réussite en suivant l'échelle ci-dessous

je ne suis pas du tout
certain

je suis à peu près
certain

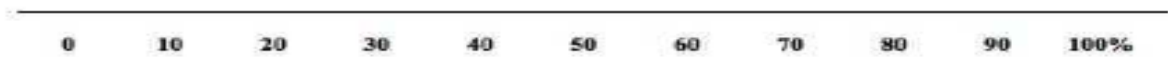
je suis certain



Entoure ce que tu penses être la réponse adaptée

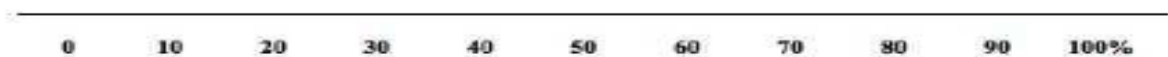
Exemple d'affirmation en EPS :

je suis capable créer des figures variées (duo, trio, quatuor) avec les membres de mon groupe



Exemple d'affirmation en Sciences Physiques :

Dans cette matière, je comprends tout ce que l'enseignant me demande d'apprendre



-Mesure 6 à 11 : Attractions et rejets dans la classe (annexe n°9)

Ces tests vont s'organiser autour de deux questions traitant des relations sociales de travail. Chaque élève a une fiche sur laquelle il doit répondre aux questions suivantes :

Question1 : Parmi les membres de la classe, indique les membres avec qui tu aimerais participer à l'expérience.

Question 2 : Parmi les membres de la classe, indique les membres avec qui tu n'aimerais pas participer à l'expérience (le nombre dépend de ce que tu ressens).

Ces questions vont contribuer à identifier de manière quantitative les attractions et les rejets existants dans ces interactions. Nous dissocierez l'analyse des scores individuels d'émission et de réception, des scores collectifs, nous permettant de comparer des groupes entre eux.

De manière qualitative, les sociogrammes, ensemble de lignes matérialisant des relations d'attraction donnent une image de l'organisation de ces interactions (densité, éclatement, centralité, isolement).

-Mesure 12 : Mesure de d'habiletés sociales : SSRS (annexe n°10)

Ce test est un questionnaire construit et validé en anglais par Gresham et Elliot (1990). Il existe différentes versions de ce test le plus utilisé dans le monde (Crowe et al., 2011) : enseignant, parent, élèves (primaire et secondaire). Nous utiliserons exclusivement la version élève (secondaire), validée par Fortin et al. (2001). Celle-ci propose aux élèves 39 assertions, révélatrices de comportements particuliers. Il revient à l'élève d'identifier s'il se reconnaît dans ce comportement en lui demandant s'il se comporte de la sorte : jamais, parfois ou souvent et si pour lui celui-ci relève d'une importance plus ou moins importante (échelle en trois points : pas important, important, critique). Les réponses sont rassemblées afin de mesurer des scores relatifs à quatre variables : la coopération (C), l'affirmation de soi (A), l'empathie (E) et contrôlée de soi (S). Le résultat du test donne une évaluation sur 20 points de chacune de ces CS, pour un total de 80 points.

A des fins d'analyse, le guide méthodologique de ce test, nous propose des outils de transformation de ces résultats. Parmi eux figure une catégorisation en trois niveaux (1 à 3). Chacun des scores, est classé, selon le genre, dans ces trois catégories, en sachant que le niveau 1 est le niveau le plus faible et le niveau 3, le plus élevé.

De plus, ce guide nous offre la possibilité de transformer le score sur 80 en un « score standard » sur 130 points permettant de comparer plus facilement les résultats des différentes versions proposées mais aussi des filles et des garçons. Il est souligné dans le guide qu'il est plus pertinent d'utiliser ce score standard à des fins expérimentales, comparativement à l'évaluation en 80 points.

Exemples d'assertions :

Tableau n°10. Exemples d'assertions de la SSRS (1990).

	fréquence		
	Jamais	Parfois	Très souvent
<i>j'initie des conversations avec les autres de ma classe</i>			
<i>je garde mon bureau propre et à l'ordre</i>			

-Mesures 13 et 14 : Evaluation des niveaux de compétences sociales scolaires par les enseignants (annexe n°11)

L'enseignant de la classe (en EPS, mesure 13 et en Sciences Physiques, mesure 14) devra estimer sur une échelle de 1 à 5 points dans chacune des quatre catégories des CS, le niveau atteint par l'élève. Ces estimations conduisent à une note sur 20 points qui nous permettra d'identifier d'éventuelles modifications « sociales » des comportements. Cette mesure prend la forme d'évaluation scolaire en contexte écologique. Nous chercherons à savoir si cette valeur est en corrélation ou non avec les autres mesures de cette nature (SSRS, observations in situ).

Tableau n°11. Mesure des niveaux de compétences sociales en milieu scolaire par les enseignants (production personnelle issue du chapitre 3 de la partie 1).

COMPÉTENCES SOCIALES REQUISES	Etablir des relations normalisées (Socialisation)		Interagir de façon constructive	
	Établir de bonnes relations avec autrui	Avoir un comportement responsable	S'affirmer et s'ouvrir à la différence	Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)
Estimations	5	5	5	5
	4	4	4	4
	3	3	3	3
	2	2	2	2
	1	1	1	1
	0	0	0	0
EVALUATION SUR 20				

-Mesure 15 : Les notes obtenues à l'évaluation finale du projet collectif en EPS.

Elle se construit en deux parties : 16 points pour la motricité et 4 points les CS. Les 4 points de CS sont attribués en fonction des résultats obtenus à la mesure 5.

La motricité est évaluée par l'enseignant comme suit :

- Difficulté des figures : 6 points
- Maîtrise des figures : 9 points.
- Utilisation de l'espace : 2 points
- Relation au thème de la musique : 3 points

4.3.2.2. Les mesures effectuées in situ

L'observation des interactions verbales lors des temps d'échanges (observation des profils d'interaction (**annexe n°12**) et l'analyse qualitative et quantitative des verbatims.(**annexe n°13**)) seront traitées à part compte tenu de leur caractère spécifique.

Tableau n°12. Synthèse des mesures et des modalités d'analyse (page suivante)

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LES CS

	Mesure	Nombre de mesures		évaluateur	support	critère	score	Analyse
Mesure 1	Evaluation du niveau moteur individuel	2	Gym 1 (début T1) Gym 2 (fin T1)	enseignant	échelle de Lickert en 4 points par éléments gymniques individuels cotés (4 éléments collectifs)	-éléments individuels : de 0 = « refus de passage » à 4 pts = « élément le plus difficile réussi ».	-éléments individuels : 16 points	Codage expert
Mesure 2	Evaluation du niveau moteur collectif	2	Acro 1 (début T1) Acro 2 (fin T1)	enseignant	échelle de Lickert en 4 points par éléments gymniques collectifs cotés (4 éléments individuels)	-éléments collectifs : montage, conformité des figures, maintien et démontage chacun sur 1 point.	-éléments collectifs : 16 points	Codage expert
Mesure 3	Evaluation du niveau individuel en Sciences Physiques sur le problème ouvert	2	Pb ouvert1 (début T2) Pb ouvert 2 (fin T2)	enseignant	grille de notation	- 10 points sur le niveau de résolution individuel du problème	score sur 10 points	codage expert
Mesure 4	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en EPS	2	SEP EPS 1 (début T1) SEP EPS 2 (fin T1)	élèves	questionnaire avec 4 questions / discipline sur la probabilité de réussite dans une tâche	% de chance de réussite estimé : de « pas du tout certain » (0) à « tout à fait certain » (100%)	-en EPS : 4 questions sur 100.	Dépouillement du questionnaire
Mesure 5	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en Sciences Physiques	3	SEP SP 1 (début T1) SEP SP 2 (fin T1) SEP SP 3 (fin T2)	élèves	questionnaire avec 4 questions / discipline sur la probabilité de réussite dans une tâche	% de chance de réussite estimé : de « pas du tout certain » (0) à « tout à fait certain » (100%)	-en S. Physiques : 4 questions sur 100.	Dépouillement du questionnaire
Mesure 6	Attractions EPS	2	Attractions EPS 1(début T1) Attractions EPS 2 (fin T1)	élèves	questionnaire avec 1 questions à choix ouvert	1question : avec qui veux tu travailler en EPS ?	-nombre d'attractions dans la classe.	analyse quantitative.
Mesure 7	Rejets en EPS	2	Rejets en EPS 1 (début T1) Rejets en EPS 2 (fin T1)	élèves	questionnaire avec 1 questions à choix ouvert	1question : avec qui ne veux tu pastravailler en EPS ?	Nombre de rejets dans la classe	analyse quantitative
Mesure 8	Attractions- Rejets en EPS	2	Attr-Rej EPS1(début T1) Attr-Rej EPS2 (fin T1)				Différence entre Attractions et rejets	analyse quantitative

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LES CS

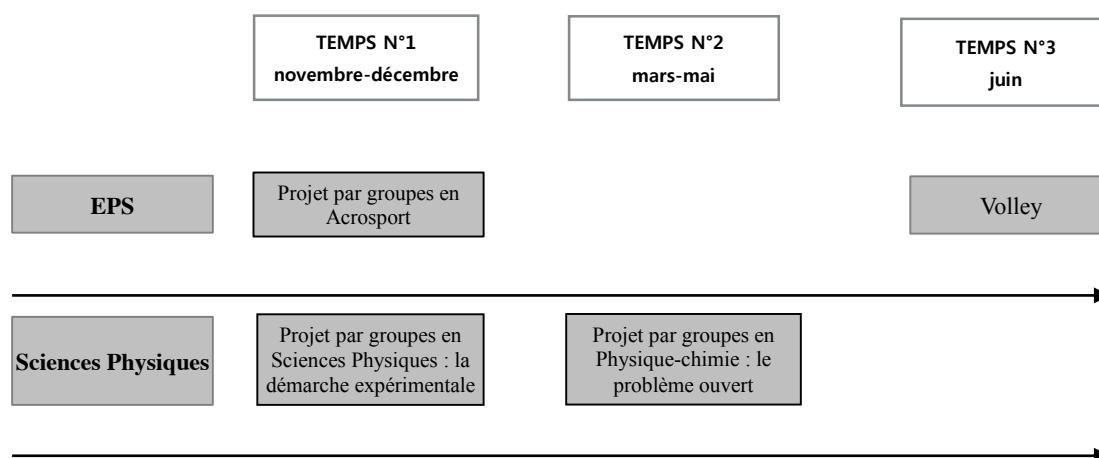
Mesure		Nombre de mesures		évaluateur	support	critère	score	Analyse
Mesure 9	Attractions en Sciences Physiques	3	Attractions SP1(début T1) Attractions SP2 (fin T1) Attractions SP3 (fin T2)	élèves	questionnaire avec 1 questions à choix ouvert	1question : avec qui veux tu travailler en SP ?	-nombre d'attractions dans la classe.	analyse quantitative
Mesure 10	Rejets en Sciences Physiques	3	Rejets en SP 1(début T1) Rejets en SP 2 (fin T1) Rejets en SP 3 (fin T2)	élèves	questionnaire avec 1 questions à choix ouvert	1question : avec qui ne veux tu pastravailler en SP ?	Nombre de rejets dans la classe	analyse quantitative
Mesure 11	Attractions et rejets en Sciences Physiques	3	Attr-Rej SP1 (début T1) Attr-Rej SP2 (fin T1) Attr-Rej SP3 (fin T2)				Différence entre Attractions et rejets	analyse quantitative.
Mesure 12	SSRS		SSRS 1 (début T1) SSRS 2 (fin T1) SSRS 3 (fin T2)	Élèves (auto-administration)	questionnaire avec 39 affirmations relatives à 4 variables : la coopération (C), l'affirmation de soi (A), l'empathie (E) et contrôlée de soi (S)	- évaluation de la fréquence des comportements selon une échelle de Lickert en 3 points de « jamais » à « très souvent. »	-score sur 20 points par variables (total de 80 points) -score standardisé sur 130 de l'évaluation de la fréquence.	Dépouillement du questionnaire
Mesure 13	Note de CS en EPS	2	CSEPS1 (début T1) CSEPS2 (fin T1)	enseignants	Les 4 CS scolaires : échelle de Lickert en 6 points	évaluation de 0 à 5 points	score sur 20 points	Codage expert
Mesure 14	Note de CS en Sciences Physiques	3	CSSP1 (début T1) CSSP2 (fin T1) CSSP3 (fin T2)					
Mesure 15	Note obtenue au projet collectif en EPS	1	NoteprojetAcro	enseignants	grille de notation	-4 points les CS. (mesure 5 ramenée sur 4 points). -16 points de motricité	score sur 20 points	codage experts

4.3.3. Procédure

4.3.3.1. Organisation temporelle du protocole

L'organisation temporelle du protocole expérimental se découpe en trois temps (figure n°4). Ces trois temps sont communs aux deux classes.

Figure n°4. Organisation du protocole expérimental en 3 temps avec une classe formée à la CS (4C) et une non formée (4A).



Organisation du protocole au temps T1

Le premier temps de l'expérimentation s'est tourné principalement vers l'EPS et le cycle d'acrosport. Cette expérimentation a eu lieu au cours des leçons d'EPS des classes concernées. Pour les 4A, les séances d'EPS ont lieu les mardis et vendredis de 13h30 à 15h00 et pour les 4C, les lundis de 15h30 à 17h00 et les mercredis de 10h30 à 12h. Ce cycle mené par l'enseignant d'EPS s'organise autour de 12 leçons. Comme nous l'avons déjà souligné, les groupes sont stables et structurés selon les principes du LT. L'unique différence entre 4A et 4C réside en l'absence ou en la présence d'une formation spécifique à une habileté interpersonnelle (CS) : la coopération. Ces groupes seront confrontés à un objectif à relever ensemble en relation avec la compétence attendue des programmes d'EPS. Pour un cycle d'acrosport de niveau 1, on cherche à « *Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 4 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence*

à un code commun, reliées par des éléments gymniques ou chorégraphiques. Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples ».

La mise en œuvre détaillée du cycle prévu et organisé par l'enseignant d'EPS est explicitée en annexe n°4. Nous proposons dans les tableaux suivants, une vision globale de cette organisation. Ce cycle compte 12 leçons d'une heure trente minutes et ce, deux fois dans la semaine. La liberté pédagogique de l'enseignant a été simplement orientée par deux contraintes, proposées pour les deux classes :

- respecter les principes du LT communs aux deux classes et intégrer les paramètres propres à l'expérimentation (test, temps d'échanges collectifs filmés, formation pour les 4C, remplacée par de la musculation pour les 4A).
- Concevoir une évaluation finale prenant en compte non seulement la réalisation d'un projet collectif de qualité (valorisation des efforts collectifs) mais elle tient compte aussi, de l'évaluation individuelle (valorisation des efforts individuels) de la compétence sociale, « coopérer, travailler à plusieurs pour mener à bien un projet collectif ».

Dans le même temps, en Sciences Physiques, les mêmes groupes de 4A et de 4C se confrontent à la réalisation d'expériences.

Protocole expérimental au temps T1 (la classe de 4C)

Pour cette classe, les tableaux n°13 et 14 présentent l'organisation du protocole en EPS (n°13) et en Sciences Physiques (n°14).

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LES CS

Tableau n°13. Organisation du protocole à T1 pour la classe de 4C en EPS (formée)

leçons	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Date	Lundi 12/11/12		Lundi 19/11/12		Lundi 26/11/12		03/12/12		10/12/12		17/12/12	
Enseignant EPS	Entrée dans le cycle, présentation évaluation du niveau gymnique Evaluation compétences sociales scolaires	présentation des groupes Mesure SEP en acrosport Film 1 échanges verbaux	bilan groupe et auto-évaluation	Film production collective	bilan groupe et auto-évaluation	bilan groupe et auto-évaluation		Film 3 échanges verbaux bilan groupe et auto-évaluation		bilan groupe et auto-évaluation	Film 4 échanges verbaux	Film production collective évaluation finale évaluation habileté motrice évaluation compétences sociales scolaires bilan groupe et auto-évaluation
Elèves	Écoutent remplissent les tests	Discussion collective	Discussion collective Auto et co-évaluation travail en groupe		Discussion collective Auto et co-évaluation travail en groupe	Auto et co-évaluation travail en groupe		Discussion collective Auto et co-évaluation travail en groupe		Auto et co-évaluation travail en groupe	Discussion collective	Auto et co-évaluation travail en groupe
Expérimentateur	présentation du projet aux élèves mesures SEP, SSRS, attractions, rejets		<u>Formation 1 (30 minutes)</u>		<u>Formation 2 (25 minutes)</u>							Mesures : SEP, SSRS, attractions, rejets

Tableau n°14. Organisation du protocole à T1 pour la classe de 4C en Sciences Physiques

leçons	1	2	3
Dates	30/11/12	14/12/12	25/01/12
Enseignant physique-chimie	Présentation du projet Evaluation compétences sociales scolaires	Evaluation compétences sociales scolaires	Evaluation des niveaux de CS
Elèves	Écoutent remplissent les tests	Discussion collective	
Expérimentateur	Film 1 échanges verbaux Mesure SEP en sciences physiques	Film 2 échanges verbaux SEP, Attraction, rejets	

Protocole expérimental au temps T1 (la classe de 4A)

Pour cette classe les tableaux n°14 et 15 présentent l'organisation du protocole en EPS (n°14) et en Sciences Physiques (n°15).

Tableau n°14. Organisation du protocole à T1 pour la classe de 4A en EPS (non formée)

leçons	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Date		16/11/12		23/11/12		30/11/12		07/12/12		14/12/12		21/12/12
Enseignant s EPS	Entrée dans le cycle, présentation évaluation du niveau gymnique Evaluation compétences sociales scolaires	présentation des groupes Film 1 échanges verbaux	Film production collective	Film échanges verbaux							Film 3 échanges verbaux	Film production collective évaluation finale évaluation habileté motrice évaluation compétences sociales scolaires bilan groupe et auto-évaluation
Elèves	Écoutent remplissent les tests	Discussion collective	30 minutes de renforcement musculaire	Discussion collective	10 minutes de renforcement musculaire						Discussion collective	Auto et co-évaluation travail en groupe
Expérimentateur	présentation du projet aux élèves mesures SEP, SSRS, attractions, rejets											Mesures : SEP, SSRS, attractions, rejets

Tableau n°15. Organisation du protocole à T1 pour la classe de 4A en Sciences Physiques

leçons	1	2	3
Dates	19/11/12	17 /12/12	28/01/12
Enseignant physique-chimie	Présentation du projet Evaluation compétences sociales scolaires	Evaluation compétences sociales scolaires	Evaluation des niveaux de CS
Elèves	Écoutent remplissent les tests	Discussion collective	
Expérimentateur	Film 1 échanges verbaux Mesure SEP en sciences physiques	Film 2 échanges verbaux SEP, Attraction, rejets	

Organisation du protocole au temps T2

Protocole expérimental au temps T2 (la classe de 4C)

Le deuxième temps de notre étude va se centrer, cette fois-ci sur les Sciences Physiques. En conservant les mêmes groupes de travail, les élèves ont poursuivi la réalisation de protocoles expérimentaux. Désormais, ils vont devoir se confronter au traitement de problèmes ouverts. Par ailleurs, la 4C, classe formée à la CS en EPS à T1, se voit confrontée à une nouvelle séquence de formation pour ce même objectif. Cette fois-ci, la formation a pour support la notion de problème ouvert. Le détail des protocoles figure dans les tableaux suivants

Tableau n°16. Organisation du protocole à T2 pour la classe de 4A en Sciences Physiques

leçons	1	2	3	4
Enseignants physique-chimie	Présentation du projet et mise en place du problème ouvert n°1	Explicitation du problème ouvert	mise en place du problème ouvert n°2	évaluation des niveaux de pb ouvert et des niveaux de CS
Elèves	Réalisation du Problème ouvert n°1 + Discussion collective		Réalisation du Problème ouvert n°1 + Discussion collective	réalisation des tests
Expérimentateur	Film 1 échanges verbaux		Film 2 échanges verbaux	Mesures 3, 5,9 à 12

Tableau n°17. Organisation du protocole à T2 pour la classe de 4C en Sciences Physiques

leçons	1	2	3	4
Enseignants physique-chimie	Présentation du projet et mise en place du problème ouvert n°1	Explicitation du problème ouvert	mise en place du problème ouvert n°2	évaluation des niveaux de pb ouvert et des niveaux de CS
Elèves	Réalisation du Problème ouvert n°1 + Discussion collective		Réalisation du Problème ouvert n°1 + Discussion collective	réalisation des tests
Expérimentateur	Film 1 échanges verbaux	formation à la CS (avec débriefing Film 1)	Film 2 échanges verbaux	Mesures 3, 5,9 à 12

Organisation du protocole au temps T3

Dans ce troisième et dernier temps d'intervention, nous avons proposé aux élèves une séquence de volley-ball, en conservant les groupes de travail utilisés en acrosport et en Sciences Physiques. Sans aucune formation, nous avons demandé, à la fin d'une série de matchs organisés pour l'occasion, à chaque équipe de faire un bilan de leur réalisation collective. Sur ce tout dernier moment, nous n'avons re-testé que les mesures in situ.

4.3.3.2. Organisation et contenus du cycle d'acrosport

En EPS, notre protocole va avoir pour support un cycle d'acrosport. Les tableaux n°18 et 19 permettent d'identifier pour les deux classes les contenus de formation spécifiques à l'APSA, ainsi que les éléments qui s'imposent compte tenu de l'expérimentation. Nous faisons figurer en annexe n°4, les projets de cycle proposés par l'enseignant.

Tableau n°18. Organisation du cycle d'Acrosport et place de la formation aux CS (4C, classe formée)

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	Leçon 8	Leçon 9	Leçon 10	Leçon 11	Leçon 12	
	dates	12/11/2012	16/11	19/11	23/11	26/11	30/11	03/12	07/12	10/12	14/12	17/12	21/12
Thèmes spécifiques EPS	- Découverte des figures. 4 figures de base et éléments gymniques de base et duo/trio/ quatuor et 4 éléments de liaison gymniques simples - Présentation de l'évaluation	-Présentation et règles de sécurité en Acrosport et formation des groupes - Travailler les notions de zone d'appuis, de surface d'appuis, de contacts pour le porteur. - Enchaîner deux figures créées - Les présenter à un groupe.	- Travailler les notions de contacts P/V, de la position plus ou moins haute, plus ou moins renversée du V - Enchaîner deux figures créées - Les présenter à un groupe. - Se faire filmer	- Répéter les figures créées - En construire de nouvelles. - En associer deux en s'intéressant à l'orientation par rapport au public.	- Continuer à enrichir son répertoire de figures. - Apporter un atelier roulade avant, salto.	- Répéter les figures choisies, réfléchir à leur agencement et leur orientation par rapport aux spectateurs. - Passer en présentation - Présenter un regard critique sur la difficulté supposée des figures, leur montage, leur tenue (orientation et conformité) et leur démontage.	- Structurer le numéro : début/fin - Aborder la notion d'espace, de temps : déplacement dans l'espace en rapport avec un personnage lié au thème. - Négociation du contenu de la chorégraphie collective : rôle de chacun, personnage à jouer, organisation temporelle : qui fait quoi quand ? Où place t'on les figures.	- Continuer à structurer le numéro : début/fin - Positionnement des figures en rapport avec les lignes de force de l'espace - Elément de liaisons accord avec le thème. - Temps forts collectifs	Présentation devant un groupe observateur qui doit se repartir des observables et apporter un regard critique sur la production - Orientation des figures, images fortes, entrée sortie, lien avec le thème, tenue du rôle - Prestation filmée pour que le groupe lui- même ait un regard critique sur sa production (auto évaluation)	Affiner la production encore. (Mouvements parasites, longueurs)	évaluation finale 1	évaluation finale 2	
Place des CS	Tests à réaliser		Formation 1	- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM) - Auto et co evaluation	Formation 2	- Auto et co evaluation		- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM) - Auto et co evaluation		- Auto et co evaluation	- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM)		

TROISIEME PARTIE-CADRE METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR LES CS

Tableau n°19. Organisation du cycle d'AcroSPORT (4A, classe non formée)

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	Leçon 8	Leçon 9	Leçon 10	Leçon 11	Leçon 12
dates	14/11/2012	16/11	21/11	23/11	28/11	30/11	05/12	07/12	12/12	14/12	19/12	21/12
Thèmes spécifiques EPS	- Découverte des figures. 4 figures de base et éléments gymniques de base et duo/trio/ quatuor et 4 éléments de liaison gymniques simples	- Présentation et règles de sécurité en Acrosport et formation des groupes	- Travailler les notions de contacts P/V, de la position plus ou moins haute, plus ou moins renversée du V	- Répéter les figures créées	- Continuer à enrichir son répertoire de figures.	- Répéter les figures choisies, réfléchir à leur agencement et leur orientation par rapport aux spectateurs.	- Structurer le numéro : début/fin	- Continuer à structurer le numéro : début/fin	Présentation devant un groupe observateur qui doit se repartir des observables et apporter un regard critique sur la production			
	- Présentation de l'évaluation	- Travailler les notions de zone d'appuis, de surface d'appuis, de contacts pour le porteur.	- Enchaîner deux figures créées	- En construire de nouvelles.	- Apporter un atelier roulade avant, salto.	- Passer en présentation	- Aborder la notion d'espace, de temps : déplacement dans l'espace en rapport avec un personnage lié au thème.	- Positionnement des figures en rapport avec les lignes de force de l'espace	- Orientation des figures, images fortes, entrée sortie, lien avec le thème, tenue du rôle	Affiner la production encore. (Mouvements parasites, longueurs)	évaluation finale 1	évaluation finale 2
Eléments à réaliser en parallèle de la classe formée	Tests à réaliser		Renforcement musculaire	- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM)	Renforcement musculaire	- Auto et co evaluation		- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM)			- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM)	

4.3.3.3. Organisation et contenus des leçons de sciences physiques

Pour cette discipline, le protocole se positionne sur des routines déjà apprises. L'enseignant en charge des deux classes met en place très régulièrement des protocoles expérimentaux pour chacun des chapitres abordés. Il se positionne dans le cadre de la démarche d'investigation suggérée par les programmes nationaux de la discipline (2008). Rappelons que pour cette dernière, il est proposé par les programmes de 2008, un canevas de mise en oeuvre constitué de sept moments importants:

- 1-Le choix d'une situation - problème
- 2-L'appropriation du problème par les élèves
- 3-La formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles
- 4-L'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves
- 5-L'échange argumenté autour des propositions élaborées
- 6-L'acquisition et la structuration des connaissances
- 7-La mobilisation des connaissances

Photo n°1. Exemple de démarche d'investigation.

I) Situation problème :
 Pour raviver les braises, on fait un courant d'air...pourquoi ? (discussion collective = 10 min)
Compétence je sais formuler une hypothèse (Rais 4 et 5)



II) Expérimentons et observons :
 Que se passe-t-il quand du carbone (charbon) brûle dans l'air?
Capacité Inf 2

La nouveauté apportée par ce protocole est la structuration des groupes ainsi que leur temporalité. Habituellement, l'enseignant réalisait les expériences avec 2 à 3 élèves. Ces formes de groupement dépendaient du positionnement spatial des élèves. Elles n'étaient donc

pas forcément stables. Le protocole propose des groupes de 4 à 5 élèves dont la composition doit rester fixe.

Au temps T2, le protocole se situe dans le cadre d'une expérimentation locale de formation au problème ouvert. Arsac et Mante (1983) définissent le problème ouvert comme un problème qui possède les caractéristiques suivantes :

- un énoncé court.
- l'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution (pas de question intermédiaire)
- la réponse ne peut se réduire à l'application immédiate des connaissances ou résultats vus en cours.
- le problème se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont une familiarité de façon à ce qu'il puisse « prendre facilement possession de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, des projets de résolution ».

L'enseignant propose un premier problème ouvert afin que les élèves puissent se familiariser avec la démarche.

Photo n°2. Enoncé du problème ouvert n°1.

Le pont va-t-il céder ?



(crédit photo: charente libre)

Océane conduit un camion contenant, dans un compartiment hermétique*, des bidons d'acide et des blocs de calcaire.

En traversant un petit pont, Océane perd le contrôle, emboutit légèrement le parapet (petit mur le long du pont) et l'acide se renverse sur les blocs de calcaire...le pont va-t-il céder ?

*(rien ne peut s'échapper du compartiment)

Ensuite, dans le cadre de la formation au problème ouvert, l'enseignant donne aux deux classes, une démarche de résolution d'un problème ouvert, afin d'organiser le travail et la présentation des résultats. Celle-ci est donnée à chaque élève sous forme papier. Elle est commentée à l'échelle de la classe par l'enseignant.

1 : la réflexion personnelle

Tu vas prendre connaissance de la problématique, tu vas chercher à bien identifier l'objectif puis tu vas chercher une dizaine de minutes comment faire pour y répondre. Pour te souvenir de toutes tes idées, tu les notes (schémas possibles) sur ton cahier (partie « réflexion personnelle »).

2 : la mutualisation (partage des idées avec le groupe, construction de la réponse)

Vous allez vous regrouper pour chercher ensemble et confronter vos idées. Pour que ça se passe bien, et pour travailler efficacement, il va falloir que chacun prenne une responsabilité :

- *celui qui est le porte parole du groupe : c'est à lui que le professeur demandera si tout va bien et c'est lui qui signalera tout problème de dysfonctionnement dans le groupe. Il sera aussi le porte parole lors du débat.*
- *celui qui est responsable de la prise de parole et du respect des autres : il doit s'assurer que tout le monde s'écoute et se laisse bien la parole. Il doit faire attention à ce que personne ne se dispute et doit veiller au fait qu'il n'y ait pas trop de bruit.*
- *celui qui est responsable du temps : il doit surveiller le temps qui passe et vérifier que les recherches avancent et que la rédaction de l'exposé se fait à temps.*
- *ceux qui sont responsables de l'exposé : ils rédigent l'exposé de façon claire et lisible. Le but du travail de groupe est de faire un travail qui permette d'expliquer au reste de la classe votre réponse et comment vous avez fait pour trouver. Dans cet exposé, on doit faire apparaître clairement les différents rôles pris par les élèves.*

3 : Débat autour des exposés

Un groupe (via le reporter) présente à l'ensemble de la classe le résultat de ses réflexions, de ses recherches, de ses travaux. A l'issue de l'exposé, chacun des autres groupes (via l'opposant = porte parole d'un groupe qui ne présente pas) pourra poser des questions au « reporter » (les membres de son groupe pouvant intervenir à sa demande). Puis, chaque groupe va devoir valider ou invalider les résultats du travail exposé (en expliquant son choix).

Ensuite, l'enseignant propose un second problème ouvert. Celui-ci se base sur le visionnage d'une vidéo où l'on peut identifier comment Galilée a, en son temps, proposée une première façon de mesurer la vitesse de la lumière entre deux collines. Mesure de la vitesse de la lumière par Galilée ?

Énoncé :

Figure n°5. Enoncé du problème n°2.



L'aide suivante est apportée aux élèves (figure n°8) :

Figure n°6. Aide proposée aux élèves pour le problème ouvert n°2.

Aide 1 mesure de la vitesse de la lumière

L'expérience en texte et en image



$v \text{ (en m/s)} = d \text{ (en m)} / t \text{ (en s)}$ et que la vitesse de la lumière = 300 000 km/s

Afin d'avoir une trace des processus de recherche individuels, il est demandé à chacun de

compléter la fiche ci-après (figure n°7).

Figure n°7. Fiche de recherche et de synthèse individuelle.

Fiche de recherche et de synthèse individuelle.

Nom, prénom et classe:

Objectif:

Laisser toute trace de recherche, les remarques sur le rôle des membres du groupe.

À remettre à l'enseignant avant la mise en commun des résultats en groupe classe (trace écrite du cahier).

[illegible]

4.3.3.4. Structuration des groupes.

Au regard des niveaux scolaires et moteurs (annexe n°9), ainsi qu'en fonction des relations sociales connues entre élèves connues, notamment par l'enseignant d'EPS, des groupes ont été constitués. Ils resteront stables tout au long de l'expérimentation. L'ambition fut de créer des groupes hétérogènes en leur sein mais dans lesquels les relations étaient, au moins au départ pacifiées, rendant la dynamique de groupe possible. Sur les 10 groupes constitués (cf. tableau n°20), les 10 ont réalisé les deux premiers temps de l'expérimentation. 8 groupes ont réalisé l'ensemble des trois temps du protocole. Deux groupes de 4C (classe formée) n'étaient pas en mesure de réaliser le post-test en Volley-ball. Un consentement écrit des parents a été transmis aux familles des élèves concernés afin de pouvoir les filmer lors des situations proposées (Annexe n°17).

Tableau n°20. Répartition des genres dans les groupes de 4A et de 4C.

		groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5
4A	filles	2	2	2	3	2
	garçons	3	3	2	2	2
4C	filles	2	2	2	2	2
	garçons	3	2	2	3	3

L'expérimentation se déroulera en trois temps: en acrosport, en sciences physiques et en volley-ball. Pour ces trois temps, les groupes de travail resteront fixes. Chacun des groupes sera structuré selon les cinq principes du « LT » énoncés par Buchs (2002) sauf pour la classe dite non formée qui n'en aura que 4.

Cette structuration va s'opérationnaliser en EPS et en Sciences Physiques au travers de groupes stables qui auront à concevoir des projets de natures différentes selon les disciplines (Tableau n°21).

Tableau n°21. Précision des modalités de structuration des groupes de l'expérimentation selon les principes du LT en EPS et en Sciences physiques.

	Principe 1	Principe 2	Principe 3	Principe 4	Principe 5
	interdépendance positive	interactions en face-à-face	réflexion sur le fonctionnement du groupe	responsabilité individuelle	formation directe sur les habiletés interpersonnelles
EPS	Projet chorégraphique d'acrosport	Groupes de 4 à 5 élèves	Les groupes sont filmés en train d'analyser la vidéo de leur projet	évaluation S3C (item 96) Note de 4 points sur la compétence collaborative sur la note sur 20.	4C uniquement à T1
Sciences Physiques	Mise en oeuvre d'expériences en groupe à T1 Puis gestion en groupe d'un problème ouvert à T2	Groupes de 4 à 5 élèves	Les groupes sont filmés en train de faire le bilan du travail de groupe sur la manipulation (T1) puis sur leur gestion du problème ouvert (T2).	évaluation S3C (item 96) Note de groupe sur le fonctionnement collaboratif	4C uniquement à T2

4.3.3.5. Tâche-cible et dispositif matériel pour les temps d'échanges collectifs

Nous centrerons notre protocole de travail en interaction, sur des temps de discussion imposés dans l'organisation didactique des leçons. Ils seront des moments de référence dans la compréhension de l'évolution des projets de groupe. Il est à rappeler que 4A et 4C vont bénéficier des mêmes temps d'échanges. Ces temps sont la base de nos mesures 5 et 6 où nous observons les profils interactifs mais où nous analysons les échanges verbaux.

La consigne est la suivante :

« Vous envisagerez différentes façons d'améliorer le fonctionnement de votre groupe. Vous dresserez un bilan du travail effectué et de celui qui reste à fournir pour progresser ensemble, encore davantage. »

Dispositif matériel en EPS

En EPS, nous organisons le temps d'échanges en deux parties. Tout d'abord, le groupe est filmé en situation de réalisation de projet collectif. Il est filmé en train de réaliser la chorégraphie d'acrosport. En suivant, les élèves vont dans la salle de visionnage où les attend une télévision sur laquelle est projetée leur film. Une deuxième caméra est utilisée afin d'enregistrer leurs échanges. Cet enregistrement couvre l'ensemble du temps passé en groupe dans la salle prévue pour les échanges. Pendant ce temps, les autres groupes continuent leur travail sur le projet chorégraphique.

Photo n°3. Dispositif expérimental en EPS pour l'échange verbal des groupes.



Dispositif matériel en Sciences physiques.

En Sciences Physiques, les contraintes spatiales et matérielles ont limité la procédure. Aucune possibilité d'organisation ne permettait d'isoler les groupes de la même façon qu'en EPS. Aussi, nous avons fait le choix de filmer chaque groupe sur une partie du temps d'échange interactif nécessaire à la construction du dispositif expérimental.

C'est seulement pour la 4C, lors du temps de formation que nous avons utilisé ce support.

Le débat en Sciences Physiques a consisté uniquement, à la fin de la réalisation du protocole à faire le point, sans support vidéo sur le fonctionnement du groupe lors de ce projet. Ce débriefing est filmé et évalué pour les deux classes.

4.3.3.6. Protocole de formation à la coopération.

La formation en acrosport (T1)

Comme nous avons pu l'expliquer, cette formation est dévolue uniquement à la classe de 4C. Elle est menée par l'expérimentateur. Elle a pour ambition de faire émerger les éléments indispensables à la réalisation d'un travail collectif efficace dans lequel chacun pourra trouver sa place. Les modalités d'organisation de la formation en acrosport reprennent, en partie, les propositions de Gillies et Aschman (1996) et Gillies (2004). Ces derniers ont choisi de travailler spécifiquement sur des compétences sociales dans des temps identifiés à cet effet. Dans leur protocole de formation, Gillies et Aschman (1996) isolent deux sessions d'entraînement de 45 minutes, l'une centrée sur l'identification des comportements facilitant la participation de tous et l'autre sur l'utilisation de ces habiletés propices aux interactions, dans des situations particulières.

Aussi, notre formation s'organise en deux temps de formation et un fil conducteur. Celui-ci cherche à permettre à tous les acteurs de comprendre précisément ce que l'on attend d'eux en termes de compétences sociales et tout particulièrement en termes de compétences coopératives.

Notre procédure de formation reprend le cadre proposé par Gillies et al (2002, 2006). Elle se déroule en trois étapes :

1ère formation en EPS (leçon n°3)

Elle débute par un atelier de parole cherchant à faire émerger par groupe les règles essentielles au travail de groupe. Ce temps d'échange avait pour support un exercice de recherche issu du livre de Tartar Goddet (2007).

Cette formation de 30 minutes se réalise en trois temps de 10 minutes environ:

-1er exercice : 10 minutes

Le premier exercice est un temps d'observation et d'analyse collective (Tartar Goddet, 2007, p. 65).

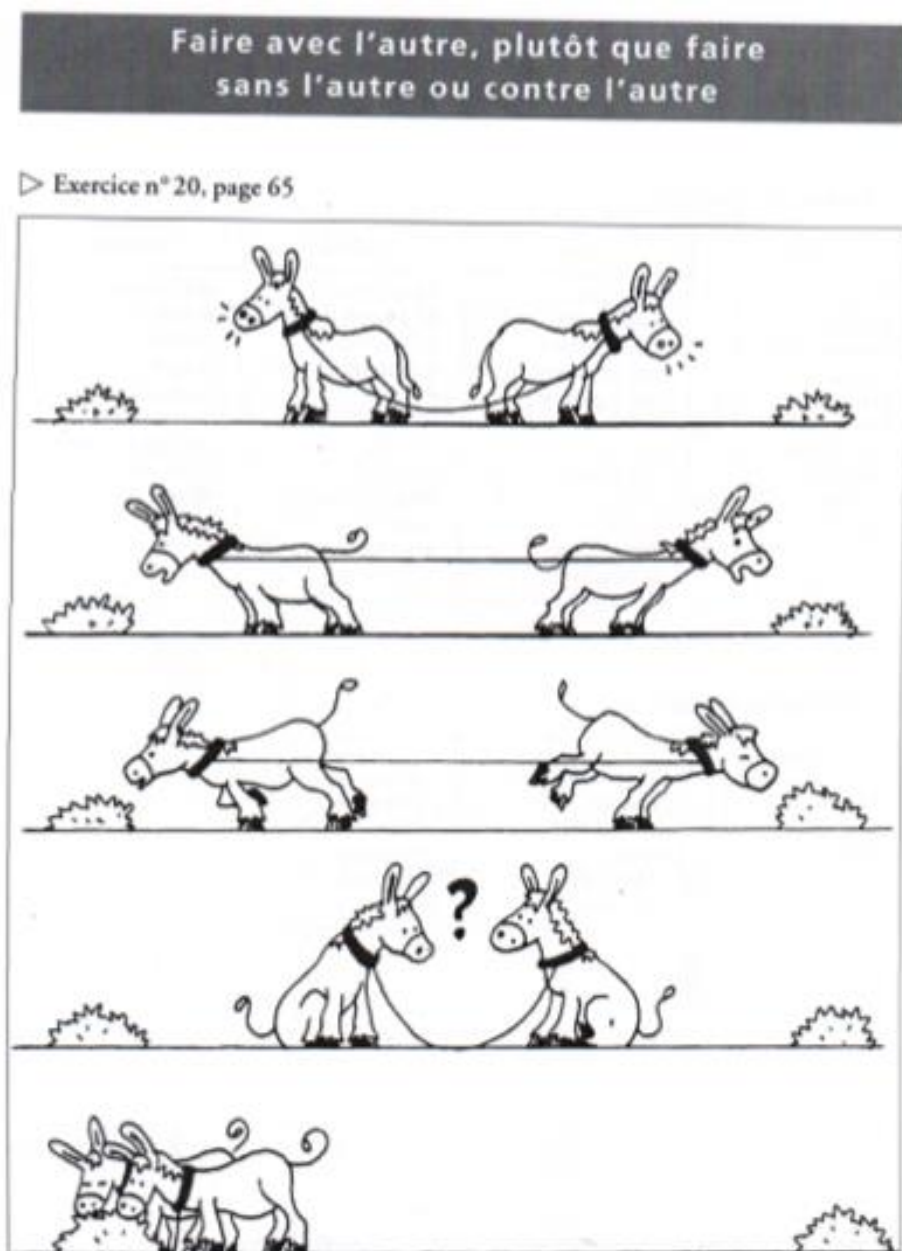
Consignes: 1 feuille par groupe, « imaginez la suite de cette histoire »

Figure n°8.Exercice support de la formation n°1 (Tartar Goddet, 2007, p. 65).



Après un temps d'échange, on apporte la solution :

Figure n°9.Exercice support de la formation n°1 (Tartar Goddet, 2007, p. 65).



L'objectif est de faire prendre conscience que les membres du groupe ne sont ni des adversaires, ni des charges et encore moins des êtres obéissants et inconsistants. Ils sont au contraire des partenaires et des collaborateurs.

Ce temps d'échange permet de faire émerger la première règle permettant de travailler, apprendre et réussir ensemble : *Considérer l'autre comme un collaborateur, un partenaire et non un adversaire, une charge ou un esclave obéissant.*

2ème exercice : 10 minutes

L'objectif du deuxième exercice est d'identifier des règles définies a priori comme indispensables pour un groupe coopératif efficace. Ces cinq règles sont fixées au regard des cinq compétences sociales scolaires isolées dans la littérature traitant de la collaboration pour apprendre en groupe.

L'identification de « ces règles d'or » est réalisée, avec l'expérimentateur, à partir des réponses des élèves.

La question posée est : *« quelles sont, pour vous les règles indispensables au bon fonctionnement d'un groupe coopératif efficace ? »*

La synthèse effectuée au bout de cinq minutes permet d'aboutir à cinq règles essentielles au groupe coopératif:

REGLE N°1 : Considérer l'autre comme un collaborateur, un partenaire et non un adversaire, une charge ou un esclave obéissant (rappel).

REGLE N°2 : Le groupe coopératif nécessite de s'écouter et de décider ensemble. Aucun membre n'est considéré comme le chef. Chacun doit trouver sa place au regard de ce qu'il peut faire. Il faut donc s'organiser.

REGLE N°3: Travailler en groupe et réaliser un projet commun implique d'être en mesure de « s'oublier » parfois afin de pouvoir faire des compromis et donc de trouver un terrain d'entente. C'est le seul moyen pour que le groupe puisse faire face aux tensions.

REGLE N° 4 : Pour que le groupe fonctionne, il est indispensable que chacun donne le maximum de son potentiel et réussisse à maîtriser ses réactions. Les mots et les attitudes peuvent blesser ou heurter. Il faut donc veiller aux conséquences de ses actes et veiller à avoir un comportement acceptable par les autres.

REGLE N° 5 : Pour que le groupe réussisse, il est nécessaire de s'entraider et de s'encourager. Les moqueries, les insultes ne permettent à personne de s'améliorer.

De ces règles, nous réalisons une synthèse affichée, pour la classe formée, sur le tableau du gymnase. L'enseignant pourra y faire référence à chaque leçon pour la classe formée. Les mots clefs isolés seront :

REGLE N°1 : « l'autre = collaborateur »

REGLE N°2 : « s'écouter et décider ensemble »

REGLE N°3: « faire des compromis »

REGLE N° 4 : « donner le maximum et faire attention aux conséquences de ses actes »

REGLE N° 5: « s'entraider et de s'encourager »

3ème exercice : 10 minutes

Le troisième et dernier exercice est consacré à la compréhension et au remplissage de la fiche d'auto-évaluation et de co-évaluation des CS des membres du groupe (annexe n°14 et 15). Celle-ci est issue de la catégorisation des CS scolaires explicitée plus avant. L'explication fournie s'attache à lever les ambiguïtés inhérentes au vocabulaire et à la forme du document. Cet exercice est reproduit plusieurs fois dans le cycle afin de stimuler les échanges et l'auto-analyse en termes de CS.

2ème formation en EPS (Leçon n°5)

La deuxième formation a pour support une projection vidéo de leur premier temps d'échange. Les élèves ont eu à visionner leur première production collective en acrosport. Ils devaient ensemble observer leur production et faire un bilan sur ce qui était positif et sur ce qu'il y avait à améliorer. Ce temps d'échange fut filmé et projeté aux élèves afin de contextualiser les cinq règles d'or. L'expérimentateur choisit des moments clés de la discussion afin d'illustrer son propos. A l'aide de l'affiche réalisée, il reprend les cinq règles d'or et il met en exergue, avec les élèves, les points sur lesquels, ils doivent pouvoir s'améliorer. Sera soulignée, tout particulièrement, la nécessité de prendre conscience de son propre fonctionnement dans l'action (avec l'aide de la caméra et des autres), de se connaître, afin de pouvoir réellement faire évoluer son comportement et donc celui du groupe. L'expérimentateur fait émerger des pistes d'amélioration en termes d'interactions et de collaboration.

3ème formation en EPS : le fil conducteur

Le troisième temps de formation est positionné sur un temps plus long où les élèves, avec l'aide de leur enseignant se sont confrontés au rappel régulier des règles d'or (affichées dans le

gymnase) et à la co et à l'auto-évaluation de leurs CS. Cette évaluation réalisée par les élèves de 4C s'est réalisée trois fois au cours du cycle d'acrosport. Son ambition fut de mettre en place les conditions propices à ce que Le Boterf (2010) nomme, « la réflexivité », condition indispensable au développement de compétences durables.

La formation en Sciences Physiques (T2).

Comme pour l'EPS, la formation a comporté plusieurs temps. Dans cette discipline, deux temps se sont mis en place :

1er temps de formation en Sciences Physiques.

Après que l'enseignant ait rappelé les modalités de résolution d'un problème ouvert, nous avons avec la classe engagé un temps d'échange avec la classe. Les élèves de 4C ont eu à se rappeler les règles d'or essentielles à utiliser pour un travail de groupe efficient. Puis, ils ont pu observer leurs comportements interactifs à l'aide de la vidéo de leur débriefing réalisée, au problème ouvert précédent. Pour ce faire, chaque groupe avait à sa disposition, un ordinateur portable afin de visionner leurs échanges. Une discussion interactive s'est donc engagée avec la classe afin de savoir si les cinq règles d'or étaient respectées. C'est sur cette prise de conscience en situation que la formation en Sciences physiques s'est organisée.

2ème temps de formation en Sciences Physiques.

L'enseignant a pour mission d'insister sur les 5 règles d'or du fonctionnement en groupe en dehors de ce créneau défini de formation spécifique. Il doit s'en préoccuper comme d'un élément de formation traditionnel. Par ailleurs, un temps de débriefing est organisé à la fin du second problème ouvert. Il se double d'une procédure de co et d'auto-évaluation au sein des groupes.

4.3.4. Analyse des données

Les données issues des évaluations des différentes variables ont été analysées avec deux logiciels :

- le logiciel SPSS (version 11).
- le logiciel Ucinet (version 6).

En ce qui concerne le traitement des résultats, il a été réalisé selon le plan expérimental suivant :

[(C2) X (B2)] X (T3) X (D2) X (F 15).

Rappelons que :

- C2 : conditions d'apprentissage (formés vs. non formés).
- B2 : genre (fille vs. Garçon)
- T3 : temps de mesure (T1, T2, T3)
- D2 : disciplines (EPS et Sciences physiques (SP))
- F15 : variables dépendantes.

Un nombre extrêmement important de mesures a été réalisé. Aussi, il nous a fallu faire des choix quant au traitement de ces dernières. Nous établissons, dans le tableau suivant (tableau n°22) la synthèse des analyses statistiques réalisées pour chacune des variables dépendantes aux différents temps de l'expérience.

De façon générale, notre démarche s'est appuyée sur une analyse de variance multivariée (MANOVA), des analyses de variance (ANOVA) et des analyses de variance à mesures répétées (RM ANOVA). L'utilisation de ces tests s'est adaptée aux résultats observés.

Un test MANOVA global a été réalisé. Puis, nous nous sommes intéressés aux résultats des ANOVA de chacun des tests exécutés pour l'ensemble de la population, les deux classes, les groupes formés/non formés et pour chacun des sous groupes. L'analyse de variance à mesures répétées a été effectuée lorsque les résultats d'ANOVA paraissaient être positifs.

Tableau n°22. Synthèse des effets analysés, des variables dépendantes utilisées et des analyses statistiques effectuées.

Effets analysés	Variables dépendantes	Temps de mesure	Analyse statistique	Type de comparaison
T1 EN EPS				
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les apprentissages moteurs	niveau moteur gym	début T1 / fin T1	ANOVA-	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les apprentissages moteurs	niveau moteur acrosport	début T1 / fin T1	ANOVA- RM ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur le SEP en acrosport	SEP en acrosport	début T1 / fin T1	ANOVA- RM ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les interactions des élèves dans leur classe en EPS	attractions et rejets en acrosport	début T1 / fin T1	UCINET- ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les niveaux de CS en EPS (SSRS)	SSRS	début T1 / fin T1	ANOVA RM ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les notes de CS en EPS	notes CS enseignant	début T1 / fin T1	ANOVA RM ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur la réalisation des projets collectifs en EPS	Notes attribuées par l'enseignant sur le projet collectif réalisé en acrosport	fin T1	ANOVA	Effet de la formation et genre

Tableau n°22 (suite). Synthèse des effets analysés, des variables dépendantes utilisées et des analyses statistiques effectuées.

Effets analysés	Variables dépendantes	Temps de mesure	Analyse statistique	Type de comparaison
T1 EN SCIENCES PHYSIQUES				
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur le SEP en SP	SEP en SP	début T1 / fin T1	ANOVA-	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les interactions des élèves dans leur classe en Sciences Physiques.	attractions et rejets en acrosport et en SP	début T1 / fin T1	UCINET-ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les notes de CS en Sciences Physiques.	notes CS enseignant	début T1 / fin T1	ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en EPS (à T1) sur les notes de CS en Sciences Physiques.	notes CS enseignant	début T1 / fin T1	ANOVA	Effet de la formation et genre
T2 EN SCIENCES PHYSIQUES				
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en Sciences Physiques à T2 sur les apprentissages en Sciences Physiques (problème ouvert).	notes aux problèmes ouverts	début T2 / fin T2	ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en Sciences Physiques à T2 sur le SEP en Sciences Physiques.	SEP en SP	fin T1 / fin T2	ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en Sciences Physiques à T2 sur les interactions des élèves dans leur classe en Sciences Physiques.	attractions et rejets en SP	fin T1 / fin T2	UCINET / ANOVA	Effet de la formation et genre
effets de la formation à la coopération et du genre réalisée en Sciences Physiques à T2 sur les niveaux de CS en Sciences Physiques.	SSRS et notes CS enseignant	fin T1 / fin T2	ANOVA	Effet de la formation et genre

4.4. Résultats

Le test MANOVA fait pour l'ensemble des variables dépendantes ne fait pas émerger globalement d'effets, ni de la formation (λ de Wilks = 0,03), ni du genre (λ de Wilks = 0,02), ni de l'interaction entre formation et genre (λ de Wilks = 0,10). Aussi, nous allons nous intéresser à l'analyse des p value de chacun des tests (résultats d'ANOVA) ainsi qu'à leurs statistiques descriptives. Ces analyses donneront suite parfois à des RM ANOVA.

4.4.1. Effets de la formation à la coopération en Acrosport et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en Acrosport (T1).

4.4.1.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les performances individuelles dans les tâches de gymnastique et d'acrosport.

STATISTIQUES DESCRIPTIVES (VARIABLE DEPENDANTE GYM 1 ET 2, MESURE 1, ANNEXE 6)

Tableau n°23. Principaux résultats des performances en Gymnastique.

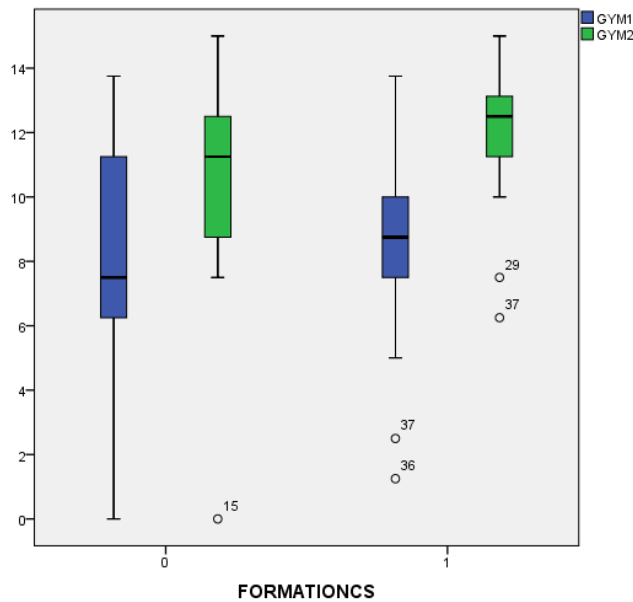
EPS début T1	GYM 1		GYM 2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	8,53	2,98	11,90	2,03
4A (n=22)	8,23	3,42	10,68	3,24
Ensemble des élèves (n =46)	8,38	3,17	11,31	2,73
Filles formées (n=10)	7,62	3,93	11,00	2,62
Filles non formées (n=10)	6,59	3,31	9,55	3,59
Total Filles (n=20)	7,10	3,50	10,27	3,12
Garçons formés (n=14)	9,23	1,88	12,60	1,08
Garçons non formés (n=12)	9,88	2,76	11,82	2,52
Total Garçons (n=26)	9,55	2,30	12,21	1,88

Tableau n°24. Résultats du progrès de la performance en gymnastique (différence entre Gym 2 et Gym1).

EPS (Fin T1- début T1)	GYM2 – GYM1	
	Moyenne	Ecart type
4C		
(n =24)	3,37	2,08
4A		
(n=22)	2,44	1,87
Ensemble des élèves		
(n =46)	2,91	2,01
Filles formées		
(n=10)	3,37	2,77
Filles non formées		
(n=10)	2,95	2,04
Total Filles		
(n=20)	3,16	2,42
Garçons formés		
(n=14)	3,36	1,48
Garçons non formés		
(n=12)	1,93	1,62
Total Garçons		
(n=26)	2,64	1,68

Effet de la condition d'apprentissage sur les performances individuelles dans les tâches de gymnastique

Au début de T1, on n'observe pas de différence significative entre les groupes formés (4C) et non formés (4A) ($F(1,44) = 0,066$, $p = 0,799$). L'analyse des performances brutes des deux classes à la fin de T1 (test ANOVA) ne montre pas de différence significative entre les classes formées et non formées.

Figure n°10. Médianes et quartiles pour le niveau en Gymnastique.

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Le test ANOVA fait émerger au début de T1 une différence significative entre les filles et les garçons ($F(1,44) = 7,884$, $p=0,007$). Cette différence s'atténue à la fin de T1 mais elle se confirme ($F(1,44) = 4,484$, $p=0,040$). On peut noter que les garçons ont des performances qui restent entre Gym 1 et Gym 2, supérieures à celles des filles.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Notons par ailleurs, que l'écart de progression entre garçons formés (GF)/ non formés (GNF) (1,5 points) et filles formées (FF)/non formées (FNF) est nettement à l'avantage des garçons formés. On observe un écart de 1,5 points entre GF et GNF. Alors que cet écart est de 0,4 point entre FF et FNF.

Tableau n°25. ANOVA pour le niveau en Gymnastique.

	CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Début			
T1	F(1,44) =0,066, p=0,799	F(1,44) =7,884, p=0,007	F(1,41)=5,964, p=0,33
GYM1			
Fin T1	F(1,44) =1,771, p=0,190	F(1,44) =4,484, p=0,040	F(1,41)=4,487, p=0,058
GYM2			
Progrès			
(Gym2- Gym1)	F(1,44) =2,027, p=0,162	F(1,44) =2,162, p=0,149	F(1,41)=3,906, p=0,074

Analyse des progrès

Si l'on observe les moyennes des 4A et des 4C, on peut relever que les 4C (formés) progressent plus que les 4A. Les 4C gagnent en moyenne 3,37 points, alors que les 4A n'en gagnent que 2,44, cette différence n'est cependant pas significative.

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LE NIVEAU ACROSPORT (MESURE 2, ANNEXE 6).
Statistiques descriptives (variable dépendante ACRO 1 et 2)**Tableau n°26. Principaux résultats des performances en acroport.**

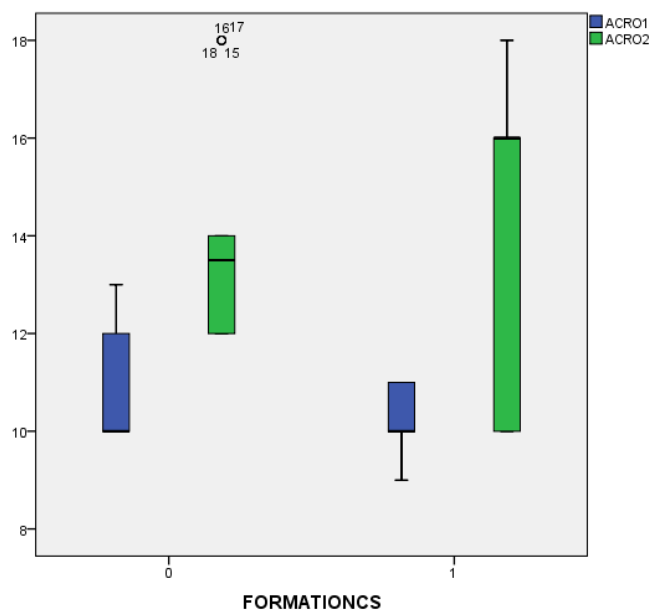
EPS T1	ACRO 1		ACRO 2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	10,26	0,75	14,34	3,33
4A				
(n=22)	11	1,27	13,81	2,18
Ensemble des élèves				
(n =46)	10,62	1,09	14,08	2,81
Filles formées				
(n=10)	10,2	0,79	14	3,52
Filles non formées				
(n=10)	10,90	1,3	13,72	2,27
Total Filles				
(n=20)	10,55	1,15	13,86	2,89
Garçons formés				
(n=14)	10,30	0,75	14,61	3,3
Garçons non formés				
(n=12)	11,09	1,3	13,91	2,2
Total Garçons				
(n=26)	10,69	1,09	14,26	2,81

Tableau n°27. Résultats du progrès de la performance en acrosport (différence entre Acro 2 et Acro1).

Progrès EPS (fin T1 - début T1)	ACRO2 -ACRO1	
	Moyenne	Ecart type
4C		
(n =24)	4,08	2,78
4A		
(n=22)	2,81	1,2
Ensemble des élèves		
(n =46)	3,46	2,23
Filles formées		
(n=10)	3,8	2,94
Filles non formées		
(n=10)	2,81	1,23
Total Filles		
(n=20)	3,30	2,23
Garçons formés		
(n=14)	4,30	2,75
Garçons non formés		
(n=12)	2,81	1,23
Total Garçons		
(n=26)	3,56	2,28

Effet de la condition d'apprentissage

Les résultats au début de T1 font émerger une différence significative entre les groupes formés et non formés ($F(1,44) = 5,689$, $p=0,022$). L'observation des moyennes montre que la classe non formée a un niveau dans ce test supérieur (11 points en moyenne) à la classe qui va être formée (10,26 points en moyenne). A la fin de T1, la différence significative entre les classes a disparu ($F(1,44) = 0,270$, $p=0,606$).

Figure n°11. Médianes et quartiles pour le niveau en Acrogym au début de T1 et en fin de T1

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons. La comparaison de l'évolution des moyennes entre Acro 1 et 2 ne montre pas de différence significative.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Au vu des tests, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes de filles et de garçons formés ou non.

Tableau n°28. ANOVA pour le niveau en Acrosport.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Niveau acrosport	Début T1 (a)	F(1,44) =5,689, p=0,022	F(1,44) =0,000, p=0,986	F(1,41)=0,411, p=0,535
	Fin T1 (b)	F(1,44) =0,270, p=0,606	F(1,44) =0,007, p=0,933	F(1,41)=0,094, p=0,765
	Progrès (b-a)	F(1,44) =3,294, p=0,077	F(1,44) =0,009, p=0,923	F(1,41)=1,644, p=0,226

Analyse des progrès

L'observation des progrès (début-fin T1) montre que la classe formée progresse plus (+4,08 points) que la classe non formée (+2,81). De plus, l'analyse comparée des progrès des groupes (groupes de filles et de garçons, formés ou non) montre une différence de progrès entre garçons formés et non formés (1,49 points de différence) et filles formées et non formées (0,99 points) nettement à l'avantage des garçons formés.

Cependant l'ANOVA à mesures répétées met en évidence que tous les participants progressent entre le début et la fin de T1. Il en est de même pour chacun des groupes.

4.4.1.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP en acrosport (à T1).

Cette mesure comme nous l'avons indiqué plus avant est réalisée selon les propositions de Bandura (2006).

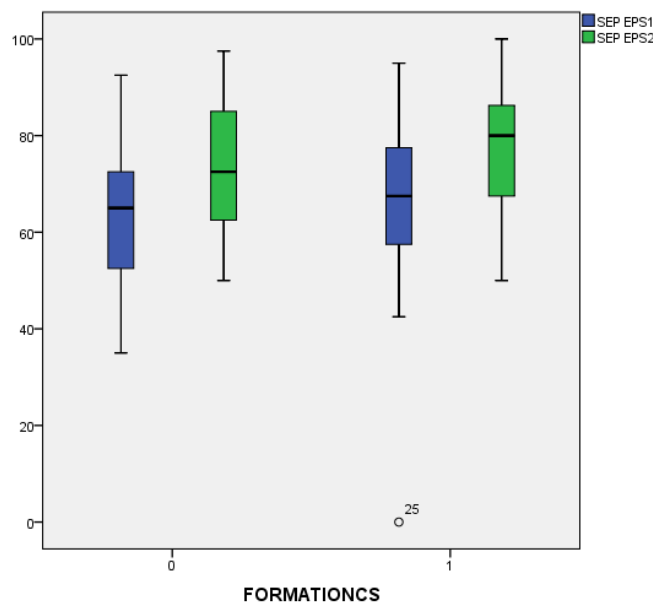
Statistiques descriptives, Mesure 4 : le SEP en acrosport***Tableau n°29. Principaux résultats des performances en SEP EPS.***

EPS	SEP EPS 1		SEP EPS 2		SEP EPS2 – SEP EPS 1	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C						
(n=24)	64,78	19,3	76,84	14,41	12,06	16,25
4A						
(n=22)	65	15,39	72,85	14,5	7,85	24,72
Ensemble des élèves						
(n=46)	64,88	17,3	74,94	14,42	10,05	20,93
Filles formées						
(n=10)	62	27,61	70,25	16,09	8,25	20,75
Filles non formées						
(n=10)	65,90	17,51	74,31	16,36	8,41	14,67
Total Filles						
(n=20)	63,95	22,71	72,28	16,37	8,33	17,5
Garçons formés						
(n=14)	66,92	10,01	81,92	11,05	15	11,81
Garçons non formés						
(n=12)	64,09	13,75	71,25	12,82	7,16	32,17
Total Garçons						
(n=26)	65,50	11,69	76,58	12,77	11,08	24

Effet de la condition d'apprentissage

Le test ANOVA ne fait pas émerger de différence significative entre les classes formées ou non formées sur les scores du SEP EPS 1 (début T1, $F(1,43) = 0,016$, $p = 0,901$). Il en va de même au SEP EPS 2 (fin T1, $F(1,43) = 0,824$, $p = 0,369$).

Figure n°12. Médianes et quartiles pour le SEP en Acrosport



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Le test statistique ne fait pas émerger de différence significative entre les filles et les garçons.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Il n'y a statistiquement pas d'influence significative de la formation et du genre combinés.

Tableau n°30. ANOVA pour le SEP en Acrosport.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
SEP en acrosport	Début T1 (a)	$F(1,43) = 0,016$, $p = 0,901$	$F(1,43) = 0,006$, $p = 0,941$	$F(1,41) = 0,317$, $p = 0,584$
	Fin T1 (b)	$F(1,43) = 0,824$, $p = 0,369$	$F(1,43) = 0,454$, $p = 0,504$	$F(1,41) = 2,713$, $p = 0,128$
	Progrès (b-a)	$F(1,43) = 0,433$, $p = 0,514$	$F(1,43) = 0,259$, $p = 0,614$	$F(1,41) = 0,398$, $p = 0,532$

Analyse des progrès

On note une différence de moyenne à T2 entre ces deux classes. La classe formée a un score supérieur de plus de 4 points. Si l'on s'intéresse aux progrès réalisés, on note que la différence est nettement à l'avantage de la classe formée. Les 4C progressent, en moyenne de 12,065 points quand les 4A progressent de 7,85 points. Les Anova à mesures répétées par groupes « classe » démontrent un progrès plus important dans le cas de la classe formée : $\eta^2 = .36$ pour la classe de 4C/ $\eta^2 = .20$.

Par ailleurs, on peut observer que les filles (+8,30 points) progressent moins que les garçons (+11,08 points). Le score des filles reste inférieur à celui des garçons à SEP EPS 1 et 2. Enfin, l'observation des moyennes d'évolution (SEP EPS 2-SEP EPS 1) souligne que les garçons formés progressent plus que les garçons non formés (+ 7,84 points) comparativement aux filles formées qui progressent moins que les filles non formées (-0,15 point).

Les Anova à mesures répétées par groupes montrent que le groupe de garçons formés progresse le plus ($F = 20.96$, $p < .001$, $\eta^2 = .64$). Les progrès des autres groupes ne sont pas significatifs.

4.4.1.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe en EPS (à T1).

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES ATTRACTIONS EN EPS

Statistiques descriptives, Mesure 6 : Les attractions en EPS à T1.

Tableau n°31. Principaux résultats des attractions en EPS à T1.

EPS	Attraction sociale DEBUT T1 dans la classe EPS		Attraction sociale FIN T1 dans la classe EPS	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	4,35	2,23	5,65	1,99
4A				
(n=22)	5,18	2,38	6,14	2,61
Ensemble des élèves				
(n =46)	4,75	2,32	5,89	2,3
Filles formées				
(n=10)	4,8	2,53	6,00	2,54
Filles non formées				
(n=10)	5,45	2,81	7,27	1,56
Total Filles				
(n=20)	5,12	2,52	6,63	2,01
Garçons formés				
(n=14)	4,00	2,00	5,38	1,5
Garçons non formés				
(n=12)	4,90	1,97	5,00	3,00
Total Garçons				
(n=26)	4,45	2,00	5,19	2,26

Effet de la condition d'apprentissage

De façon quantitative, on ne voit pas d'effet significatif de la condition d'apprentissage sur les attractions au sein des classes. Pour affiner le grain d'analyse, nous avons réalisé une étude des relations interpersonnelles (sociogrammes des attractions entre élèves). Ils sont réalisés avec le logiciel, Ucinet. Ces derniers nous montrent une évolution positive du tissu relationnel dans son ensemble et tout particulièrement de la classe formée. On s'aperçoit assez nettement de la densification des relations positives au sein du sociogramme n°2 de la classe formée. Si l'on observe l'évolution du nombre d'attractions, la classe de 4A, passe de 114 (début T1) à 135 (fin T1), alors que la 4A passe de 100 (début T1) à 130 (fin T1). L'évolution montre une légère supériorité pour les 4C dans l'évolution du nombre d'attractions à T1. Cette supériorité n'est pas significative. De plus, la structure du réseau change. Les filles de 4C y occupent une place centrale. A la fin de T1, on peut remarquer que le réseau des 4C se regroupe autour d'un trio de filles. Personne n'est isolé (observation de la périphérie). En revanche, pour les 4A, on observe un réseau très dense sur la gauche et un autre moins riche sur la droite. Ce qui semble indiquer que le réseau reste scindé en deux.

Figure n°13. Sociogramme 4A, EPS début T1

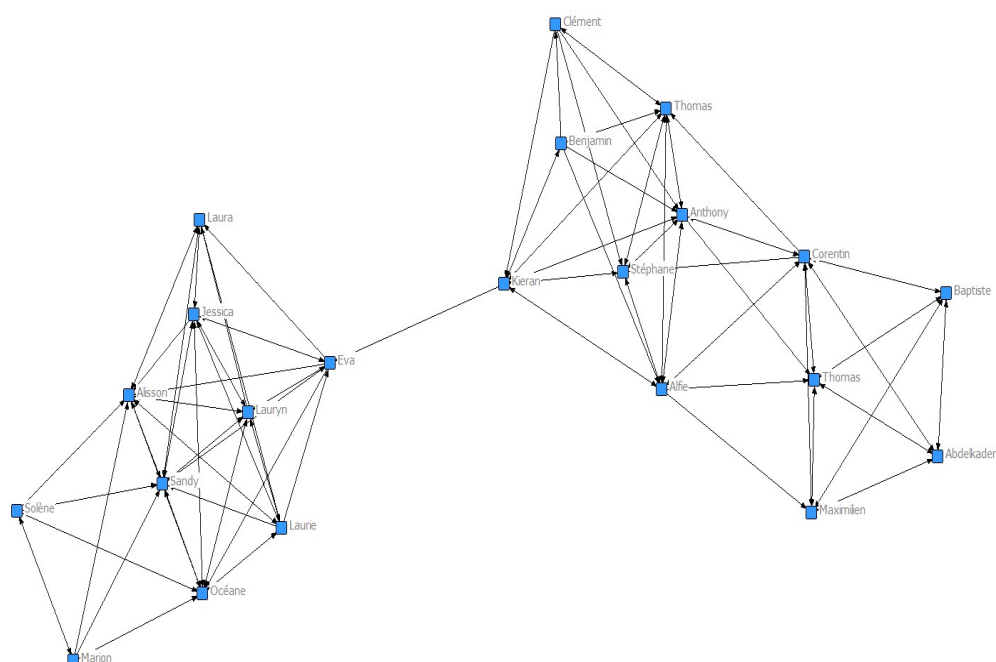


Figure n°14 Sociogramme 4A, EPS fin T1

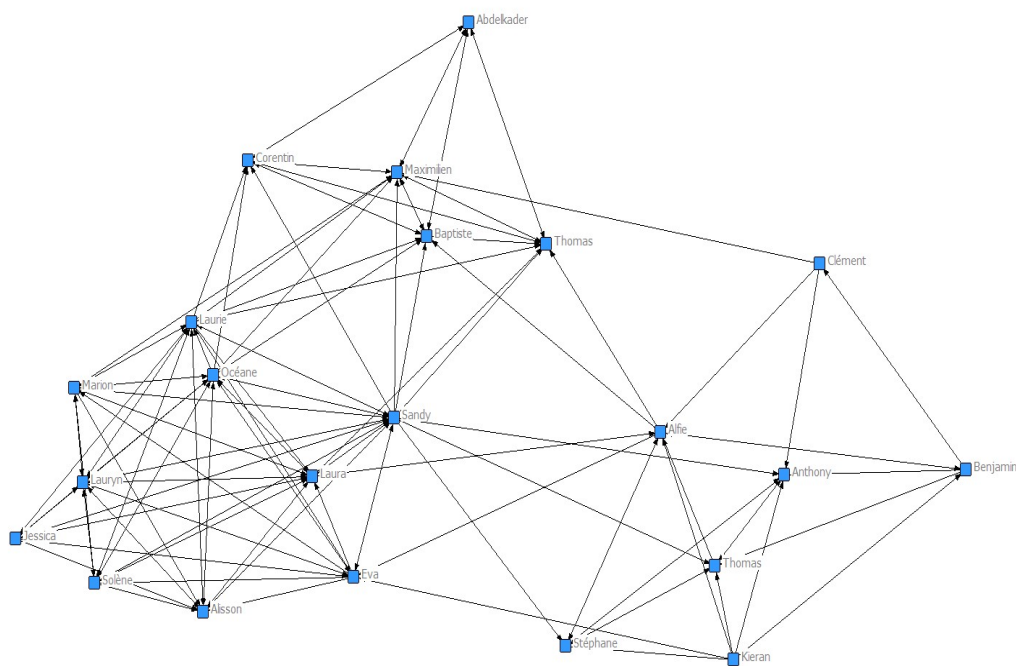


Figure n°15. Sociogramme 4C, EPS début T1 (classe formée).

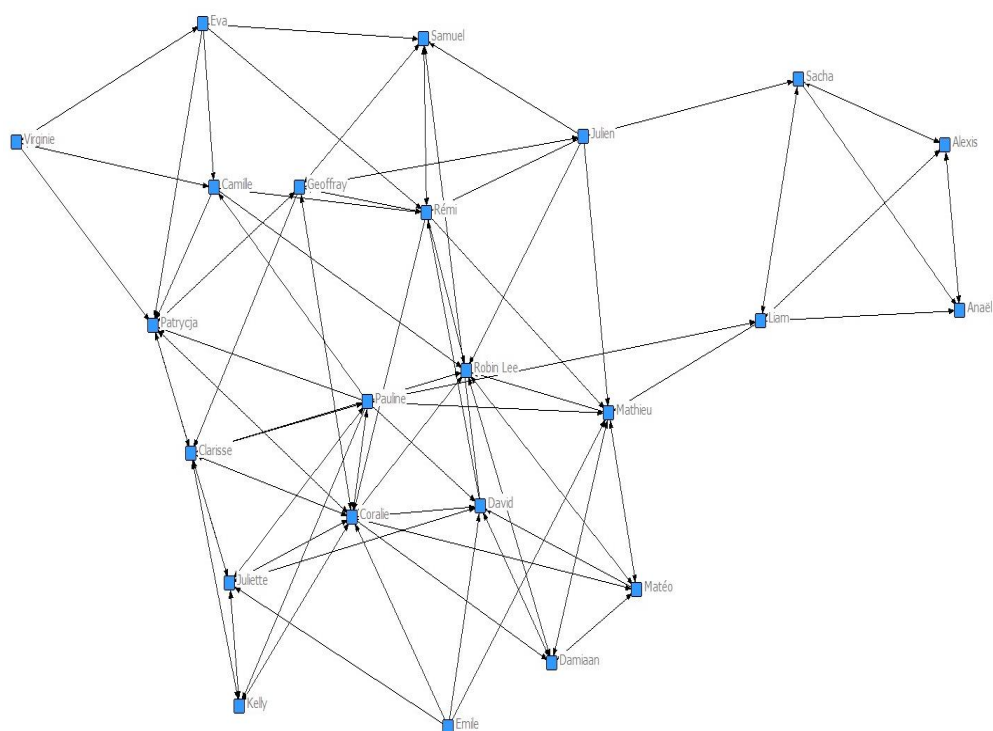
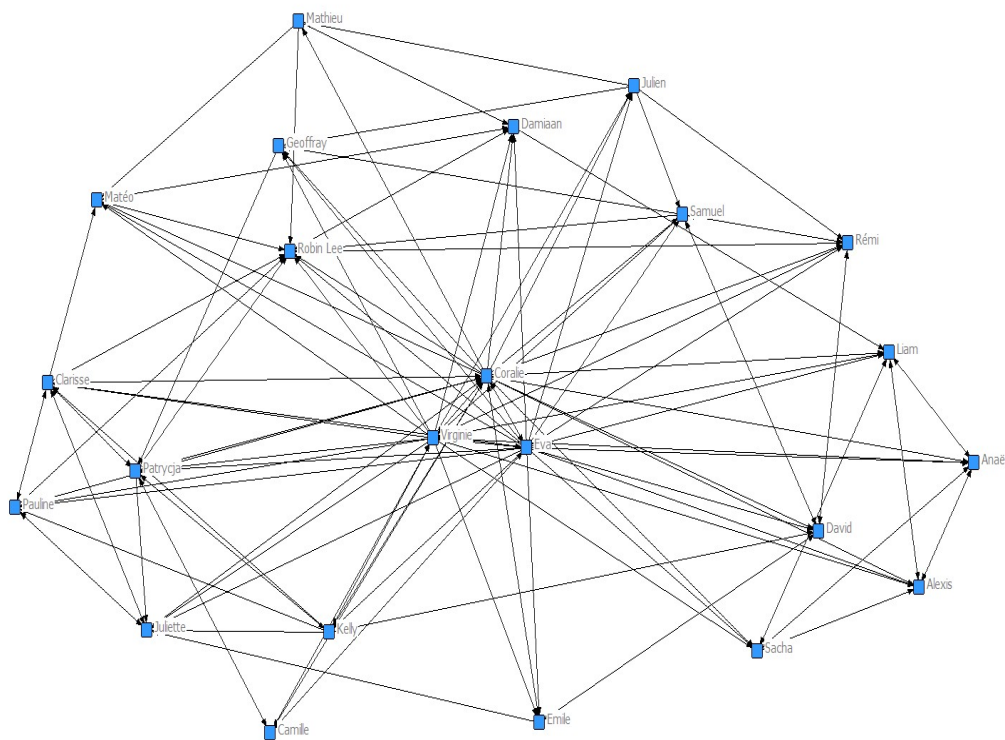


Figure n°16. Sociogramme 4C, EPS fin T1 (classe formée).



Effet du genre

Il n'y a pas d'effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Aucun effet d'interaction n'est à relever. Cependant, comme nous avons pu le voir sur les sociogrammes, les filles de la classe formée prennent une place centrale dans le réseau relationnel à la fin de T1.

Tableau n°32. ANOVA pour les attractions en EPS à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales EPS (attractions)	Début T1 (a)	F(1,44) =1,472, p=0,232	F(1,44) =0,244, p=0,624	F(1,1)=1,385, p=0,264
	Fin T1 (b)	F(1,44) =0,493, p=0,486	F(1,44) =3,873, p=0,056	F(1,1)=0,245, p=0,631
	Progrès (b-a)	F(1,44) =0,257, p=0,614	F(1,44) =2,028, p=0,162	F(1,1)=2,558, p=0,159

Analyse des progrès

Les RMANOVAS par groupe mettent en évidence que pour les seuls garçons non formés les attractions ne progressent pas significativement.

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES REJETS EN EPS

Statistiques descriptives, Mesure 7 : Les rejets en EPS à T1.

Tableau n°33. Principaux résultats des rejets en EPS à T1.

EPS	Rejet DEBUT T1 dans la classe EPS2		REJET FIN T1 dans la classe EPS	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	2,87	2,07	1,50	1,82
4A				
(n=22)	2,68	3,46	1,54	0,96
Ensemble des élèves				
(n =46)	2,78	2,8	1,62	1,45
Filles formées				
(n=10)	2	1,41	0,5	0,97
Filles non formées				
(n=10)	2,45	2,66	1,36	0,67
Total Filles				
(n=20)	2,28	2,13	0,93	0,92
Garçons formés				
(n=14)	3,59	2,3	2,61	1,8
Garçons non formés				
(n=12)	2,91	4,23	1,72	1,19
Total Garçons				
(n=26)	3,22	3,26	2,17	1,59

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant l'effet de la condition d'apprentissage sur le nombre de rejets émis. On peut relever que dans les deux classes ce nombre baisse entre le début de T1 et la fin de T1.

Effet du genre

On peut noter que pour les deux genres le nombre de rejets baisse entre le début de T1 et la fin de T1. Par ailleurs, l'observation des résultats statistiques montre un effet significatif du genre à la fin de T1 ($F(1,44) = 13,942$, $p = 0,001$) sur le nombre de rejets émis. On peut relever que les filles émettent moins de rejet à la fin de T1 comparativement aux garçons.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Aucun résultat significatif n'est constaté. Par contre, on peut noter que les filles formées émettent moins de rejets que les filles non formées.

Tableau n°34. ANOVA des rejets en EPS à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales EPS (rejets)	Début			
	T1 (a)	F(1,44) =0,049, p=0,825	F(1,44) =0,360, p=0,552	F(1,41)=1,692, p=0,220
	Fin T1 (b)	F(1,44) =0,118, p=0,733	F(1,44) =13,942, p=0,001	F(1,41)=1,484, p=0,249
	Progrès (b-a)	F(1,44) =0,002, p=0,962	F(1,44) =1,384, p=0,256	F(1,41)=1,038, p=0,122

Analyse des progrès

La RMANOVA montre que les rejets baissent significativement seulement pour les filles formées entre le début et la fin de T1.

**EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LA
DIFFERENCE ENTRE ATTRACTIONS ET REJETS EN EPS .**

Statistiques descriptives, Mesure 8: La différence entre les attractions et les rejets en EPS à T1.

Tableau n°35. Principaux résultats des différences entre attractions et rejets en EPS à T1.

EPS	Attraction –rejets EPS1		Attraction –rejets EPS2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	1,48	3,77	3,95	3,21
4A (n=22)	2,5	4,85	4,59	3,11
Ensemble des élèves (n =46)	1,98	4,32	4,26	3,14
Filles formées (n=10)	2,8	3,61	5,9	3,13
Filles non formées (n=10)	3	4,02	5,5	1,81
Total Filles (n=20)	2,9	3,57	5,7	2,45
Garçons formés (n=14)	0,46	3,71	2,76	2,83
Garçons non formés (n=12)	2	5,72	3,27	3,63
Total Garçons (n=26)	1,23	4,69	3,02	3,16

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant l'effet de la condition d'apprentissage sur la différence entre les attractions et les rejets dans la classe. L'observation des moyennes montre que les 4C progressent de façon plus sensible que les 4A.

Effet du genre

Il y a un effet significatif du genre relevé à la fin de T1 ($F(1,44) = 0,034$, $p = 0,008$) sur cette différence entre attractions et rejets. Les filles ont une différence supérieure vis-à-vis des garçons.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Aucun résultat significatif n'est constaté. Par contre, on peut noter que les filles formées progressent davantage que les filles non formées.

Tableau n°36. ANOVA des différences entre attractions et rejets en EPS à T1

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales EPS	Début T1	$F(1,44) = 2,176$, $p = 0,141$	$F(1,44) = 0,107$, $p = 0,155$	$F(1,41) = 1,637$, $p = 0,427$
(attractions-rejets)	Fin T1	$F(1,44) = 7,063$, $p = 0,853$	$F(1,44) = 0,034$, $p = 0,008$	$F(1,41) = 0,598$, $p = 0,387$

4.4.1.4. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les niveaux de CS en EPS (T1).

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LE SSRS EN EPS

Statistiques descriptives, Mesure 5: la SSRS (début T1)

Tableau n°37. Principaux résultats au test SSRS à T1.

SSRS (début T1)	SSRS coopération début T1 /20		SSRS SCORE STANDARD début T1	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	14,39	2,46	102,56	15,83
4A				
(n=22)	14,45	3,05	101,45	16,23
Ensemble des élèves				
(n =46)	14,42	2,73	102,02	15,85
Filles formées				
(n=10)	13,00	2,50	94	18,15
Filles non formées				
(n=10)	15,90	2,58	105	15,48
Total Filles				
(n=20)	14,45	2,94	99,5	17,42
Garçons formés				
(n=14)	15,46	1,90	109,15	10,20
Garçons non formés				
(n=12)	13,00	2,86	97,90	16,91
Total Garçons				
(n=26)	14,23	2,64	103,53	14,54

Comme attendu, l'analyse des résultats des tests statistiques ne fait pas émerger de différences significatives entre les deux classes et entre les genres au début de T1.

- La mesure 5: la SSRS (fin T1)

Tableau n°38. Principaux résultats au test SSRS (fin T1).

SSRS fin T1	SSRS coopération fin T1 /20		SSRS SCORE STANDARD fin T1	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	15,08	3,52	109	16,73
4A				
(n=22)	13,45	4,7	101,31	21,74
Ensemble des élèves				
(n =46)	14,28	4,17	105,24	19,51
Filles formées				
(n=10)	14,8	4,13	106	18,26
Filles non formées				
(n=10)	14	5,53	107,36	21,96
Total Filles				
(n=20)	14,4	4,82	106,68	20,3
Garçons formés				
(n=14)	15,30	3,12	111,30	15,8
Garçons non formés				
(n=12)	12,90	3,88	95,27	20,73
Total Garçons				
(n=26)	14,10	3,62	103,29	19,59

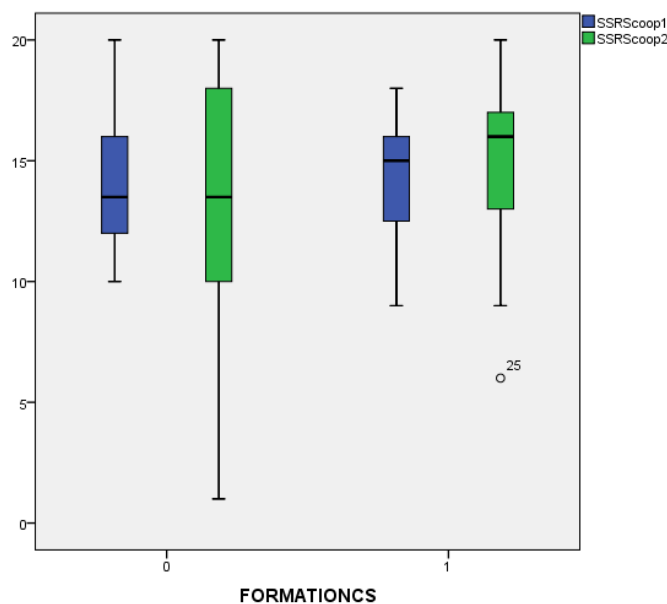
Tableau n°39. Principaux résultats (3) au test SSRS à T1.

Progrès SSRS (fin T1 - début T1)	Evol 1 SSRS coopération 1 /20 (fin T1 -début T1)		Evol 1 SSRS SCORE STANDARD (fin T1 - début T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	0,69	0,24	6,43	13,84
4A				
(n=22)	-1	0,3	-0,13	15,21
Ensemble des élèves				
(n =46)	-0,13	0,27	3,22	14,74
Filles formées				
(n=10)	1,8	0,25	12	11,1
Filles non formées				
(n=10)	-1,90	0,3	2,36	16,4
Total Filles				
(n=20)	-0,05	0,3	7,18	14,54
Garçons formés				
(n=14)	-0,15	0,22	2,15	14,6
Garçons non formés				
(n=12)	-0,09	0,3	-2,63	14,26
Total Garçons				
(n=26)	-0,12	0,25	-0,24	14,34

Effet de la condition d'apprentissage

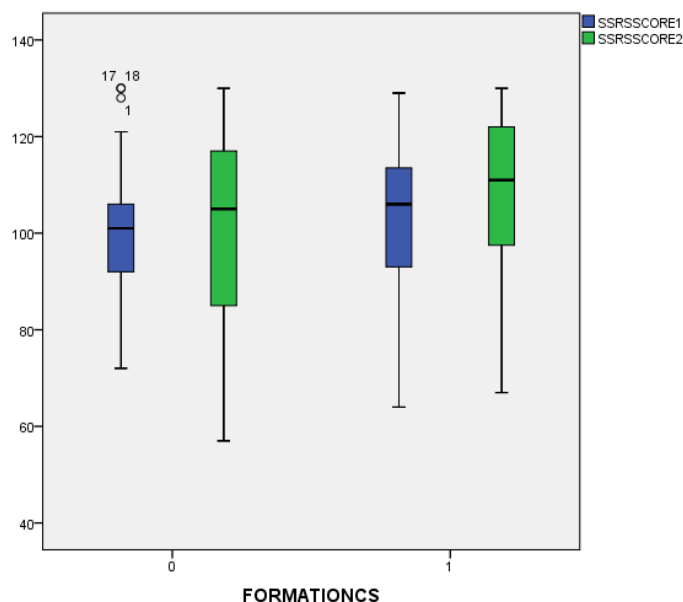
Le test statistique ne fait pas ressortir pas de différence significative entre les deux classes à la fin de T1. Cependant, la classe de 4C (formée) obtient de meilleurs résultats d'ensemble que ce soit sur la coopération ou le score standardisé.

Figure n°17. Médianes et quartiles pour le SSRS coopération à T1



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Figure n°18. Médianes et quartiles pour le SSRS score standard à T1



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Il n'y a pas d'effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

On note un effet d'interaction entre la formation et le genre sur l'échelle de coopération ($F(1,41)=33,988$, $p=0,001$) ainsi que sur le score standard ($F(1,41)=14,380$, $p=0,003$).

Tableau n°40. ANOVA pour le SSRS à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
SSRS (coopération)	Début T1 (a)	$F(1,40)=0,191$, $p=0,665$	$F(1,40)=0,390$, $p=0,536$	$F(1,41)=12,004$, $p=0,105$
	Fin T1 (b)	$F(1,40)=1,373$, $p=0,248$	$F(1,40)=0,567$, $p=0,456$	$F(1,41)=33,988$, $p=0,001$
	Progrès (b-a)	$F(1,40)=1,013$, $p=0,320$	$F(1,40)=0,121$, $p=0,730$	$F(1,41)=2,032$, $p=0,182$
SSRS (score standard)	Début T1 (a)	$F(1,40)=0,196$, $p=0,661$	$F(1,40)=0,001$, $p=0,972$	$F(1,41)=4,290$, $p=0,063$
	Fin T1 (b)	$F(1,40)=1,311$, $p=0,259$	$F(1,40)=1,142$, $p=0,292$	$F(1,41)=14,380$, $p=0,003$
	Progrès (b-a)	$F(1,40)=1,271$, $p=0,266$	$F(1,40)=2,240$, $p=0,126$	$F(1,41)=1,622$, $p=0,229$

Analyse des progrès.

Si l'on s'intéresse aux progrès des filles formées, on s'aperçoit qu'elles progressent davantage que les autres groupes. On voit aussi, que les garçons formés ont des performances en fin de T1 supérieures à celles des autres garçons. L'ANOVA à mesures répétées sur l'ensemble des participants ne montre aucun progrès significatif, il en est de même pour les 2 classes mais aussi pour les garçons et les filles. Cependant la RManova par groupes indique un progrès significatif pour le groupe des filles formées : $F(1, 9) = 11,7$, $p = .008$, $\eta^2 = .57$

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES NOTES DE CS EN EPS

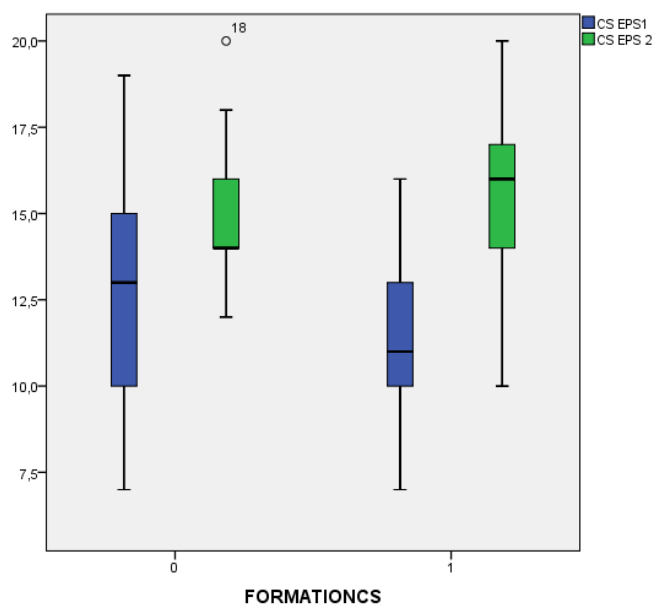
Statistiques descriptives, Mesure 13 : Les notes de CS attribuées par l'enseignant d'EPS (à T1).

Tableau n°41. Principaux résultats des notes de CS de l'enseignant d'EPS à T1.

EPS	EPS NOTE CS DEBUT T1 GLOBALE individuelle /20		EPS NOTE CS FIN T1 GLOBALE individuelle /20		evol EPS NOTE CS GLOBALE individuelle (fin T1 - début T1) /20	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C						
(n=24)	11,47	2,43	15,60	2,79	4,13	2,32
4A						
(n=22)	12,40	3,1	14,95	1,99	2,54	2,16
Ensemble des élèves						
(n=46)	11,93	2,78	15,28	2,43	3,35	2,35
Filles formées						
(n=10)	11	3,23	15,7	2,71	4,7	1,83
Filles non formées						
(n=10)	13,18	2,93	15	2,19	1,81	2,28
Total Filles						
(n=20)	12,09	3,13	15,35	2,46	3,25	2,46
Garçons formés						
(n=14)	11,84	1,63	15,53	2,96	3,69	2,63
Garçons non formés						
(n=12)	11,63	3,2	14,90	1,87	3,27	1,90
Total Garçons						
(n=26)	11,741	2,42	15,22	2,49	3,48	2,28

Effet de la condition d'apprentissage

L'analyse statistique fait émerger une différence significative des notes attribuées par l'enseignant sur les CS ($F(1,44) = 8,526$, $p=0,006$).

Figure n°19. Médianes et quartiles pour les notes de CS de l'enseignant d'EPS à T1

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant cette interaction.

Tableau n°42. ANOVA des notes de CS de l'enseignant d'EPS à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Note de CS (en EPS)	Début T1 (a)	F(1,44)=1,265, p=0,267	F(1,44)=0,29, p=0,866	F(1,41)=0,323, p=0,581
	Fin T1 (b)	F(1,44)=8,526, p=0,006	F(1,44)=0,552, p=0,462	F(1,41)=1,251, p=0,287
	Progrès (b-a)	F(1,44)=5,674, p=0,022	F(1,44)=0,318, p=0,575	F(1,41)=0,015, p=0,906

Analyse des progrès.

Si l'on observe les progrès des moyennes des 4C comparativement aux 4A, on voit la supériorité de leurs résultats. La RMANOVA montre un progrès significatif pour l'ensemble des participants : $F(1, 41) = 105,64$, $p = .00$, $\eta^2 = .72$ et une interaction significative entre le progrès et la classe : $F(1, 41) = 6,33$, $p = .016$, $\eta^2 = .13$. Les élèves de la classe formée progressent plus que ceux de la classe non formée.

4.4.1.5. Effets de la formation à la coopération et du genre sur la réalisation des projets collectifs en EPS (à T1)

Statistiques descriptives, Mesure 15 : Les notes obtenues à l'évaluation finale du projet collectif en EPS

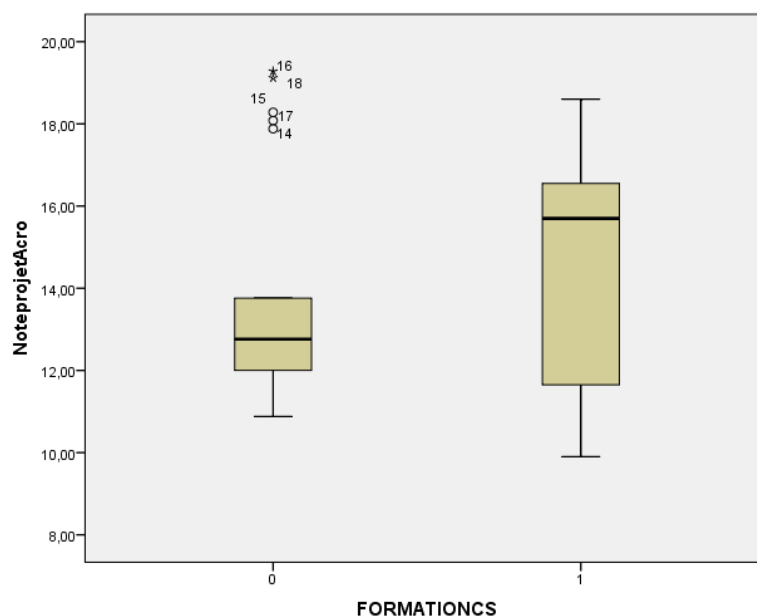
Les notes obtenues pour les projets d'acroport sont attribuées par l'enseignant d'EPS en fin de cycle.

Tableau n°43. Principaux résultats des notes de projet collectif en acrosport (fin T1).

EPS	note finale acrosport FIN T1	
	Moyenne	Ecart type
4C		
(n=24)	14,69	2,82
4A		
(n=22)	13,84	2,72
Ensemble des élèves		
(n=46)	14,28	2,77
Filles formées		
(n=10)	14,44	2,82
Filles non formées		
(n=10)	14,06	2,99
Total Filles		
(n=20)	14,25	2,91
Garçons formés		
(n=14)	14,88	2,92
Garçons non formés		
(n=12)	13,63	2,55
Total Garçons		
(n=26)	14,26	2,77

Effet de la condition d'apprentissage

Il n'y a pas d'effet significatif de la condition d'apprentissage relevé sur les notes obtenues. Par contre, on peut noter que les 4C obtiennent une moyenne supérieure aux 4A de près d'un point.

Figure n°20. Médianes et quartiles pour les notes de projet collectif en acrosport (fin T1).

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre et effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ces variables

Tableau n°44. ANOVA notes de projet collectif en acrosport (fin T1).

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Note projet collectif (en acrosport)	Fin T1	F(1,44) =0,708, p=0,405	F(1,44) =0,235, p=0,630	F(1,41)=2,901 p=0,117

4.4.2. Effets de la formation à la coopération en Acrosport et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en SP (T1)**4.4.2.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP en Sciences Physiques (à T1).****Statistiques descriptives, Mesure 5 : le SEP en Sciences Physiques****Tableau n°45. Principaux résultats des performances en SEP Sciences Physiques.**

SP	SEP SP 1		SEP SP 2		SEP SP2 – SEP SP1	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	77,5	18,04	74	22,7	-3,5	8,51
4A (n=22)	69,20	14,65	69,16	17,02	-0,03	13,2
Ensemble des élèves (n=46)	73,44	16,82	71,71	20,09	-3,27	10,83
Filles formées (n=10)	67,75	23,17	63,05	28,44	-4,69	8,75
Filles non formées (n=10)	64,77	17,16	68,33	18,2	3,56	10,16
Total Filles (n=20)	66,26	20,29	65,69	23,98	-0,56	9,56
Garçons formés (n=14)	85	7,36	82,95	11,66	-2,04	8,67
Garçons non formés (n=12)	73,63	10,63	70	16,82	-3,63	15,61
Total Garçons (n=26)	79,31	10,53	76,47	15,31	-2,84	12,03

Effet de la condition d'apprentissage

Le test statistique ne fait pas apparaître de différence significative relative à la condition d'apprentissage au début de T1 ($F(1,44) = 1,517$, $p = 0,227$) et à la fin de T1 ($F(1,44) = 0,930$, $p = 0,342$). Par contre, l'observation des moyennes montre que la classe non formée progresse davantage que la classe formée.

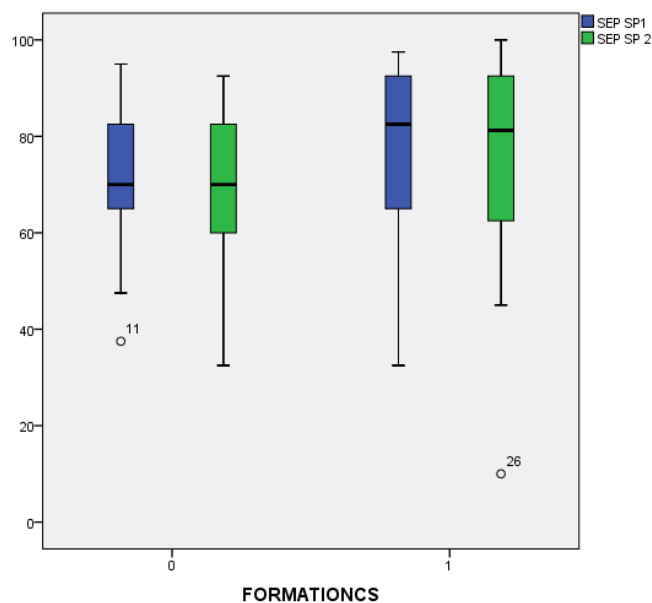
Effet du genre

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative entre les filles et les garçons. Par contre, les moyennes montrent que les filles régressent (-0,567 points) moins vite que les garçons (-2,84 points).

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Il n'y a pas d'effet significatif constaté de cet effet combiné sur le SEP SP 1 et 2. Les moyennes nous montrent que les filles non formées sont les seules à voir une progression de leur SEP SP (+3,56 points)

Figure n°21. Médianes et quartiles pour le SEP en SP



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Tableau n°46. ANOVA pour le niveau en Acrosport.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
SEP en SP	Début T1 (a)	F(1,44) =1,517, p=0,227	F(1,44) =3,699 , p=0,063	F(1,41)=0,211, p=0,649
	Fin T1 (b)	F(1,44) =0,930, p=0,342	F(1,44) =1,680 p=0,204	F(1,41)=1,049 , p=0,313
	Progrès (b-a)	F(1,44) =0,021, p=0,886	F(1,44) =0,370, p=0,547	F(1,41)=1,331 p=0,257

4.4.2.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe en Sciences Physiques (à T1).

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES ATTRACTIONS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 9 : Les attractions en SP à T1.

Tableau n°47. Principaux résultats des attractions en SP à T1.

SP	Attractions dans la classe		attractions 2 dans la classe	
	Sc Physiques (début T1)		Sc Physiques (fin T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	4,43	2,06	3,78	1,57
4A				
(n=22)	5,45	2,56	5,45	2,56
Ensemble des élèves				
(n =46)	4,93	2,35	4,6	2,25
Filles formées				
(n=10)	2,82	2,82	1,73	1,73
Filles non formées				
(n=10)	5,54	2,73	5,54	2,73
Total Filles				
(n=20)	5,17	2,62	4,72	2,38
Garçons formés				
(n=14)	4,15	1,28	3,69	1,49
Garçons non formés				
(n=12)	5,36	2,5	5,36	2,5
Total Garçons				
(n=26)	4,75	1,99	4,52	2,15

Effet de la condition d'apprentissage

Le test statistique fait ressortir une différence significative entre la classe formée et la classe non formée ($F(1,44) = 7,063$, $p=0,011$). Cependant, les résultats sont contradictoires avec ce

qui a été constaté en EPS. La classe non formée (4A) obtient sur cette mesure de meilleurs résultats que la classe formée. De plus, pour les deux classes, on relève globalement une regression des résultats.

Effet du genre

Il n'y a pas d'effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ce point.

Tableau n°48. ANOVA des attractions en SP à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales SP(attractions)	Début T1 (a)	F(1,44) =2,176, p=0,147	F(1,44) =0,107, p=0,745	F(1,41)=1,637, p=0,227
	Fin T1 (b)	F(1,44) =7,063, p=0,011	F(1,44) =0,034, p=0,855	F(1,41)=0,598 p=0,456
	Progrès (b-a)	F(1,44) =13,431, p=0,001	F(1,44) =0,406, p=0,527	F(1,41)=0,604, p=0,442

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES REJETS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 10 : Les rejets en SP à T1.

Tableau n°49. Principaux résultats des rejets en SP à T1.

SP	Rejets dans la classe		Rejets 2 dans la classe	
	Sc Physiques (début T1)		Sc Physiques (fin T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	2,13	1,42	1,13	1,06
4A				
(n=22)	2,63	3,87	2,67	3,82
Ensemble des élèves				
(n =46)	2,37	2,87	1,86	2,88
Filles formées				
(n=10)	1,25	1,25	0,52	0,52
Filles non formées				
(n=10)	2,18	3,31	2,18	3,31
Total Filles				
(n=20)	1,74	2,54	1,29	2,6
Garçons formés				
(n=14)	2,76	1,24	1,69	1,03
Garçons non formés				
(n=12)	3,09	4,28	3,04	4,48
Total Garçons				
(n=26)	2,93	3,09	2,39	3,13

Relevons globalement qu'aucun résultat significatif n'est constaté sur les variables indépendantes testées.

Tableau n°50. ANOVA des rejets en SP à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales SP (rejets)	Début T1 (a)	F(1,44) =7,063, p=0,061	F(1,44) =1,101, p=0,300	F(1,41)=0,263, p=0,618
	Fin T1 (b)	F(1,44) =3,228, p=0,079	F(1,44) =2,100, p=0,155	F(1,41)=1,723 p=0,216
	Progrès (b-a)	F(1,44) =0,643, p=0,427	F(1,44) =1,163, p=0,287	F(1,141)=0,398, p=0,532

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LA DIFFERENCE ENTRE ATTRACTIONS ET REJETS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 11: La différence entre les attractions et les rejets en SP à T1.

Tableau n°51. Principaux résultats des différences entre attractions et rejets en SP à T1.

SP	Attractions –rejets SP1		Attractions–rejets SP2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	2,65	1,77	1,3	2,38
4A				
(n=22)	2,81	5,72	1,77	5,09
Ensemble des élèves				
(n =46)	2,73	4,15	1,53	3,91
Filles formées				
(n=10)	3,5	1,95	2,00	2,21
Filles non formées				
(n=10)	3,36	4,82	2,55	4,78
Total Filles				
(n=20)	3,43	3,7	2,27	3,79
Garçons formés				
(n=14)	2	1,35	0,77	2,45
Garçons non formés				
(n=12)	2,27	6,7	1,00	5,51
Total Garçons				
(n=26)	2,13	4,53	0,88	4,04

Comme pour la mesure précédente, nous ne pouvons faire émerger de résultats positifs. De plus, on relève les mêmes contradictions vis-à-vis de l'EPS que pour la mesure 9.

Tableau n°52. ANOVA des différences entre attractions et rejets en SP à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales SP	Début T1 (a)	F(1,44) =4,263, p=0,139	F(1,44) =5,301, p=0,690	F(1,41)=0,653, p=0,428
(Attractions - rejets)	Fin T1 (b)	F(1,44) =5,438, p=0,169	F(1,44) =4,350, p=0,176	F(1,41)=1,273 p=0,669

4.4.2.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les notes de CS en Sciences Physiques (à T1).

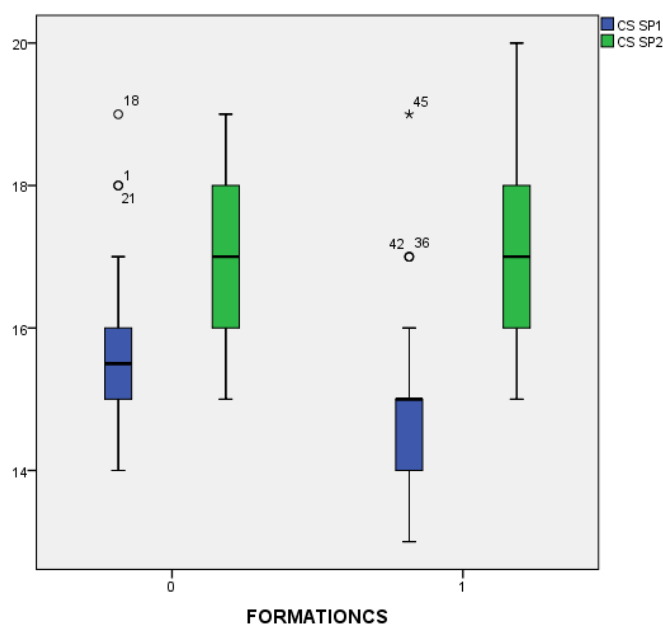
Statistiques descriptives, Mesure 14 : Les notes de CS attribuées par l'enseignant de SP (à T1).

Tableau n°53. Principaux résultats des notes de CS de l'enseignant de SP à T1.

SP début T1	PHYSIQUE NOTE GLOBALE 1 individuelle /20 (début T1)		PHYSIQUE NOTE GLOBALE 2 individuelle /20 (fin T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n=24)	14,91	1,44	17,21	1,38
4A				
(n=22)	15,63	1,4	17,27	1,2
Ensemble des élèves				
(n=46)	15,26	1,45	17,24	1,28
Filles formées				
(n=10)	14,7	1,64	16,90	1,52
Filles non formées				
(n=10)	16,27	1,56	17,81	1,17
Total Filles				
(n=20)	15,48	1,69	17,35	1,39
Garçons formés				
(n=14)	15,07	1,32	17,46	1,27
Garçons non formés				
(n=12)	0,89	0,89	1,01	1,01
Total Garçons				
(n=26)	15,03	1,12	17,09	1,19

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant la condition d'apprentissage. On voit que les deux classes progressent sur T1.

Figure n°22. Médianes et quartiles pour les notes de CS de l'enseignant de SP à T1.

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre et effet d'interaction entre la formation et du genre.

Là aussi, il n'y a pas d'effet significatif relevé.

Tableau n°54. ANOVA des notes de CS de l'enseignant de SP à T1.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Note de CS (en SP)	Début T1 (a)	F(1,44) =2,910, p=0,095	F(1,44) =0,186, p=0,668	F(1,41)=3,730, p=0,080
	Fin T1 (b)	F(1,44) =0,064, p=0,801	F(1,44) =0,543, p=0,465	F(1,41)=0,096 p=0,763
	Progrès (b-a)	F(1,44) =2,497, p=0,121	F(1,44) =0,206, p=0,652	F(1,41)=0,359, p=0,561

4.4.3. Effets de la formation à la coopération en Sciences Physiques et du genre sur les apprentissages et comportements interactifs en SP (T2)

4.4.3.1. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les apprentissages en Sciences Physiques (à T2).

Statistiques descriptives, Mesure 3 : Les notes obtenues à l'évaluation des problèmes ouverts n°1 et n°2.

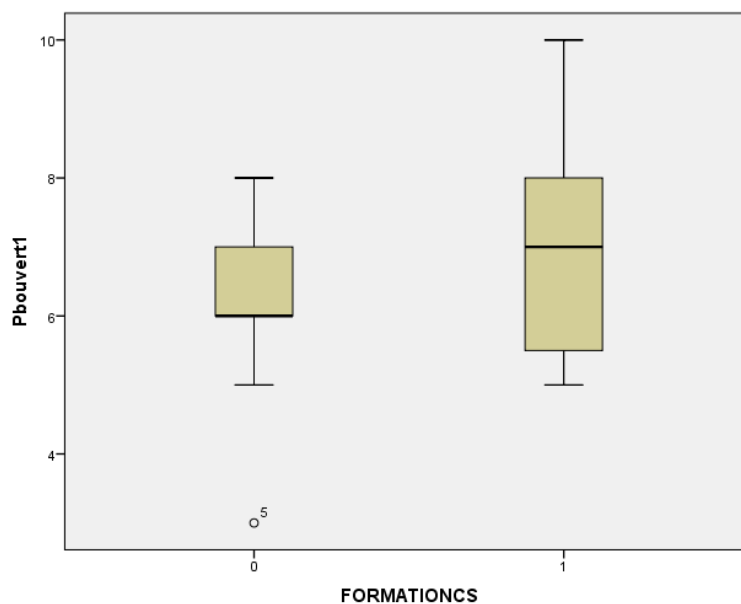
Cette démarche a vu l'enseignant s'adapter dans ce projet sur les problèmes ouverts, lui aussi expérimental. L'utilisation de ce type de problème ouvert était une expérimentation au niveau de ce collège. L'enseignant ayant changé ses attentes entre les deux moments, les résultats s'effondrent pour l'ensemble des élèves entre le problème 1 et le problème 2. Nous nous contenterons d'analyser l'impact des variables indépendantes sur ces deux évaluations.

Tableau n°55. Principaux résultats des notes du problème ouvert 1 (début T2)

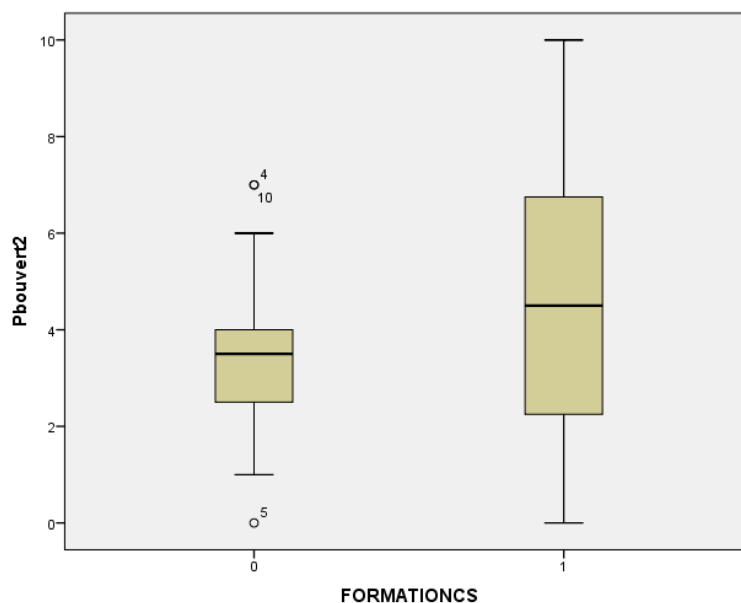
SP	pb ouvert 1 indiv /10		pb ouvert 2 indiv /10 (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	6,82	1,47	4,62	2,98
4A				
(n=22)	6,27	1,28	3,40	1,94
Ensemble des élèves				
(n =46)	6,55	1,39	4	2,55
Filles formées				
(n=10)	6,1	1,45	3,22	2,9
Filles non formées				
(n=10)	6,72	1,1	3,95	1,81
Total Filles				
(n=20)	6,41	1,28	3,58	2,22
Garçons formés				
(n=14)	7,38	1,26	5,77	2,64
Garçons non formés				
(n=12)	5,81	1,33	2,80	1,99
Total Garçons				
(n=26)	6,60	1,49	4,28	2,75

Effet de la condition d'apprentissage

Aucun résultat significatif n'est constaté. On peut relever que les 4C sont systématiquement au-dessus des 4A en termes de résultats moyens.

Figure n°23. Médianes et quartiles pour notes du problème ouvert 1

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Figure n°24. Médianes et quartiles pour notes du problème ouvert 2

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre et effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ces variables

Tableau n°56. MANOVA ANOVA des notes du problème ouvert 1 (début T2)

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Niveau	Début T2 (a)	F(1,44) = 1,813, p = 0,185	F(1,44) = 0,126, p = 0,725	F(1,41) = 0,684, p = 0,426
résolution				
problème	Fin T2 (b)	F(1,40) = 1,798, p = 0,188	F(1,40) = 0,264, p = 0,827	F(1,41) = 0,005, p = 0,944
ouvert				
individuel				

4.4.3.2. Effets de la formation à la coopération et du genre sur le SEP (mesure 5) en Sciences Physiques (à T2).

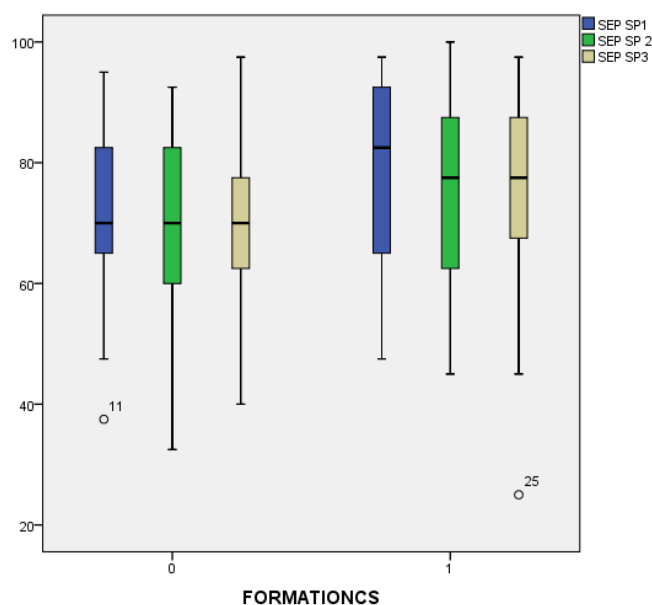
Statistiques descriptives

Tableau n°57. Principaux résultats du SEP en SP à T2

SP	SEP SP 2(fin T1)		SEP SP 3 (fin T2)		SEP SP3 –SEP SP2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n=24)	74	22,7	75,5	18,91	1,5	44,85
4A (n=22)	69,16	17,02	67,84	14,77	-1,32	28,29
Ensemble des élèves (n=46)	71,71	20,09	71,48	17,1	-0,22	37,59
Filles formées (n=10)	63,05	28,44	66,87	25,2	3,81	43,57
Filles non formées (n=10)	68,33	18,2	62,72	18,76	-5,60	28,09
Total Filles (n=20)	65,69	23,98	64,801	21,66	-0,89	36,64
Garçons formés (n=14)	82,95	11,66	81,25	11,1	-1,705	47,26
Garçons non formés (n=12)	70	16,82	72,95	6,97	2,95	29,14
Total Garçons (n=26)	76,47	15,31	77,10	10,08	0,62	39,56

Effet de la condition d'apprentissage

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur cette variable. Cependant, on peut observer une tendance à la hausse du côté des 4C pendant que les 4A baissent légèrement.

Figure n°25. Médianes et quartiles pour le SEP en SP en T1 et T2

Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Il n'y a pas d'effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Là aussi, nous ne pouvons relever de résultat significatif. Par contre, les filles formées montrent une évolution de leur moyenne nettement supérieure aux autres groupes. Ce résultat est à relativiser au regard de l'importance de l'écart type.

Tableau n°58. ANOVA du SEP en SP à T2

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
SEP en SP	Début T2 (a)	F(1,37) =0,535, p=0,469	F(1,37) =1,568, p=0,219	F(1,41)=0,198 p=0,665
	Fin T2 (b)	F(1,41) =2,105, p=0,155	F(1,41) =3,251, p=0,079	F(1,41)=0,007 p=0,936
	Progrès (b-a)	F(1,44) =0,231, p=0,633	F(1,44) =0,306, p=0,584	F(1,41)=0,439, p=0,521

4.4.3.3. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les relations sociales des élèves dans leur classe (mesure 9 à 11) en Sciences Physiques (à T2).

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES ATTRACTIONS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 9 : Les attractions en SP à T2.

Tableau n°59. Principaux résultats des attractions en SP à T2

SP	Attractions dans la classe		Attractions dans la classe	
	Sc Physiques (fin T1)		Sc Physiques (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	3,78	1,57	3,43	2,21
4A				
(n=22)	5,45	2,56	7,36	2,94
Ensemble des élèves				
(n =46)	4,6	2,25	2,21	3,24
Filles formées				
(n=10)	1,73	1,73	4,10	2,92
Filles non formées				
(n=10)	5,54	2,73	6,72	2,1
Total Filles				
(n=20)	4,72	2,38	5,41	2,68
Garçons formés				
(n=14)	3,69	1,49	2,92	1,38
Garçons non formés				
(n=12)	5,36	2,5	8	3,58
Total Garçons				
(n=26)	4,52	2,15	5,46	3,64

Effet de la condition d'apprentissage

Les résultats montrent un effet significatif de la condition ($F(1,44) = 25,848$, $p=0,000$). On peut effectivement relever que la classe formée, au départ inférieure sur le plan des attractions, obtient un score d'attractions en fin de T2 toujours inférieure à la classe non formée.

Effet du genre

Il y a un effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Même si les résultats ne sont pas significatifs, on peut noter que les filles formées progressent plus que les garçons non formés. Leurs résultats restent inférieurs à ceux de la classe non formée.

Tableau n°60. ANOVA MANOVA des attractions en SP à T2.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales SP (attractions)	Fin T1	F(1,44) =7,063, p=0,011	F(1,44) =0,034, p=0,855	F(1,41)=0,598 p=0,456
	Fin T2	F(1,44) =25,848, p=0,000	F(1,44) =0,104, p=0,749	F(1,11)=4,393, p=0,060

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LES REJETS EN SP

Mesure 10 : Les rejets en SP à T2.

Tableau n°61. Principaux résultats des rejets en SP à T2.

SP	Rejets dans la classe Sc Physiques (fin T1)		Rejets dans la classe Sc Physiques (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	1,13	1,06	2,21	2,04
4A (n=22)	2,63	3,87	1,72	2,21
Ensemble des élèves (n =46)	1,86	2,88	2,04	2,12
Filles formées (n=10)	0,52	0,52	2,4	2,63
Filles non formées (n=10)	2,18	3,31	1,455	1,92
Total Filles (n=20)	1,29	2,6	1,92	2,13
Garçons formés (n=14)	1,69	1,03	2,07	1,55
Garçons non formés (n=12)	3,09	4,48	2	2,53
Total Garçons (n=26)	2,39	3,13	2,03	2,01

Effet de la condition d'apprentissage

Aucun effet significatif n'est à constater. Par contre, relevons que le nombre de rejets augmente au sein de la classe formée.

Effet du genre et effet d'interaction entre la formation et du genre.

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant ces variables.

Tableau n°62. MANOVA ANOVA des rejets en SP à T2.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations	Fin T1 (a)	F(1,44) =3,228, p=0,079	F(1,44) =2,10, p=0,155	F(1,41)=1,723 p=0,216
sociales SP	Fin T2 (b)	F(1,44) =0,598, p=0,444	F(1,44) =0,590, p=0,446	F(1,41)=2,210, p=0,165
(rejets)	Progrès (b-a)	F(1,44) =9,846, p=0,103	F(1,44) =1,138, p=0,292	F(1,41)=0,037, p=0,850

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LA DIFFERENCE ENTRE ATTRACTIONS ET REJETS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 11: La différence entre les attractions et les rejets en SP à T2.

Tableau n°63. Principaux résultats des différences entre attractions et rejets en SP à T2.

SP	Attraction –rejets SP2 (fin T1)		Attraction –rejets SP3 (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	1,3	2,38	1,22	3,81
4A				
(n=22)	1,77	5,09	5,64	3,81
Ensemble des élèves				
(n =46)	1,53	3,91	3,38	7,73
Filles formées				
(n=10)	2,00	2,21	1,7	5,2
Filles non formées				
(n=10)	2,55	4,78	5,27	3,03
Total Filles				
(n=20)	2,27	3,79	3,49	4,14
Garçons formés				
(n=14)	0,77	2,45	0,85	2,44
Garçons non formés				
(n=12)	1,00	5,51	6	5,91
Total Garçons				
(n=26)	0,88	4,04	3,42	5,02

Effet de la condition d'apprentissage

Aucun résultat significatif n'est constaté. Les deux classes voient leur score baisser légèrement.

Effet du genre, effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ces variables

Tableau n°64. ANOVA MANOVA des différences entre attractions et rejets en SP à T2.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Relations sociales	Fin T1 (a)	F(1,44) =5,438, p=0,169	F(1,44) =4,350, p=0,176	F(1,41)=1,273 p=0,669
SP(attractions – rejets)	Fin T2 (b)	F(1,44) =15,566 p=0,139	F(1,44) =1,254, p=0,893	F(1,41)=2,342, p=0,669

3.4.2.4. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les niveaux de CS (mesures 12 et 13) en Sciences Physiques (à T2).

EFFETS DE LA FORMATION A LA COOPERATION ET DU GENRE SUR LE SSRS EN SP

Statistiques descriptives, Mesure 12 : la SSRS

Tableau n°65. Principaux résultats SSRS en fin de T2.

SSRS fin T2	SSRS coopération fin T2 /20		SSRS SCORE STANDARD fin T2	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	13,15	3,86	102,4	17,13
4A				
(n=22)	12,47	4,18	97,61	18,55
Ensemble des élèves				
(n =46)	12,80	3,99	99,97	17,81
Filles formées				
(n=10)	12,25	3,28	16,77	16,77
Filles non formées				
(n=10)	13,9	3,07	100,8	17,86
Total Filles				
(n=20)	13,07	3,27	99,9	17,41
Garçons formés				
(n=14)	13,75	4,22	104,75	17,71
Garçons non formés				
(n=12)	11,18	4,75	94,72	19,53
Total Garçons				
(n=26)	12,46	4,57	99,73	18,88

Tableau n°66. Principaux résultats SSRS (2) en fin de T2.

Progrès SSRS (fin T2 -fin T1)	Evol 2 SSRS coopération /20 (fin T2 -fin T1)		Evol 2 SSRS SCORE STANDARD (fin T2 -fin T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	-1,93	5,2	-6,55	14,26
4A				
(n=22)	-0,97	2,63	-3,69	11,65
Ensemble des élèves				
(n =46)	-1,48	4,24	-5,26	10,5
Filles formées				
(n=10)	-2,55	6,48	-7	12,6
Filles non formées				
(n=10)	-0,1	1,75	-6,56	15,3
Total Filles				
(n=20)	-1,325	4,93	-6,78	13,9
Garçons formés				
(n=14)	-1,55	3,93	-6,55	13,3
Garçons non formés				
(n=12)	-1,72	3,38	-0,54	15,6
Total Garçons				
(n=26)	-1,64	3,64	-3,55	14,9

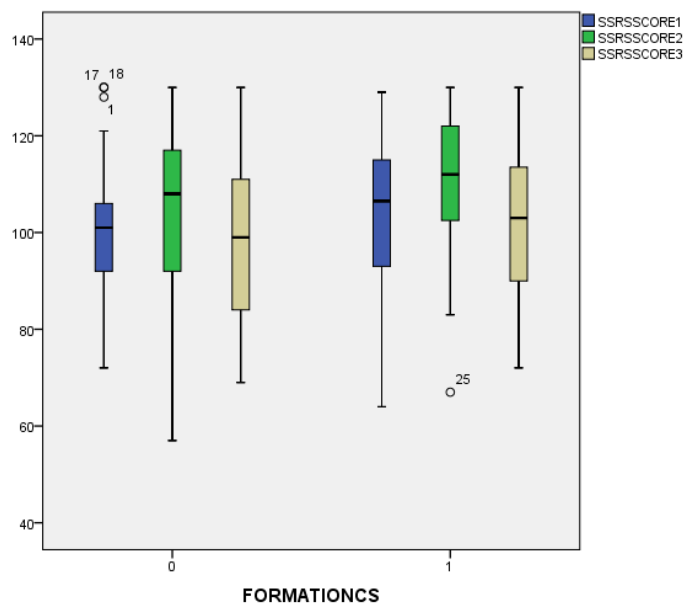
Tableau n°67. Principaux résultats SSRS (3) en fin de T2.

Progrès SSRS (fin T2 - début T1)	Evol 3 SSRS coopération /20 (fin T2 -début T1)		Evol 3 SSRS SCORE STANDARD (fin T2 -début T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	-1,24	5,3	-0,11	36,37
4A				
(n=22)	-1,97	5,41	-3,83	27,18
Ensemble des élèves				
(n =46)	-1,61	5,3	-2,04	31,95
Filles formées				
(n=10)	-0,75	5,51	5	41,81
Filles non formées				
(n=10)	-2,00	5,55	-4,2	31,96
Total Filles				
(n=20)	-1,38	5,53	0,4	36,23
Garçons formés				
(n=14)	-1,71	5,34	-4,40	33,34
Garçons non formés				
(n=12)	-1,81	5,44	-3,18	21,76
Total Garçons				
(n=26)	-1,76	5,29	-3,79	28,43

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant ces scores. Par contre, on remarque que les résultats des 4C en fin de T2 sont supérieurs à ceux des 4A. Cependant, l'évolution des deux classes est à la baisse entre T3 et les deux autres moments de test. Relevons que les 4C baissent moins que les 4A sur le pôle de la coopération.

Figure n°26. Médianes et quartiles pour SSRS score standard (début T1, fin T1 et fin de T2)



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre

Il n'y a pas d'effet significatif du genre relevé.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Un effet significatif est noté pour la SSRS coopération au départ et en fin de T2 ($F(1,41)=9,826$, $p=0,007$). On peut observer que les filles formées résistent mieux à la baisse globale.

Pour le score standard, c'est le même constat au départ et on retrouve une différence significative sur le progrès fin T2 – début T2 ($F(1,41)=9,788$, $p=0,007$). La lecture des moyennes souligne que les filles formées sont les seules à voir une progression de leurs

résultats au score standart.

Tableau n°68. ANOVA SSRS en fin de T2.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
SSRS (coopération)	Début T2 (a)	F(1,40) =1,311, p=0,259	F(1,40) =0,567, p=0,456	F(1,41)=33,988, p=0,000
	Fin T2 (b)	F(1,40) =0,287, p=0,595	F(1,40) =1,054, p=0,311	F(1,41)=9,826, p=0,007
	Progrès (b-a)	F(1,40) =0,453, p=0,505	F(1,40) =0,214, p=0,646	F(1,14)=02,780, p=0,124
	Progrès (Fin T2 – début T1)	F(1,40) =0,068, p=0,796	F(1,40) =0,407, p=0,527	F(1,41)=0,024, p=0,842
	Début T2 (a)	F(1,40) =0,196, p=0,661	F(1,40) =0,001, p=0,972	F(1,41)=14,380, p=0,003
SSRS (score standard)	Fin T2 (b)	F(1,40) =0,749, p=392	F(1,40) =0,361, p=0,552	F(1,41)=2,755 p=0,125
	Progrès (b-a)	F(1,40) =0,185, p=0,670	F(1,40) =0,436, p=0,513	F(1,41)=9,788, p=0,007
	Progrès (Fin T2 – début T1)	F(1,40) =0,252, p=0,619	F(1,40) =0,390, p=0,536	F(1,41)=0,042, p=0,842

4.4.3.4. Effets de la formation à la coopération et du genre sur les notes de CS (mesures 14) en Sciences Physiques (à T2).

Statistiques descriptives, Mesure 14 : les notes de CS attribuées par l'enseignant de SP.

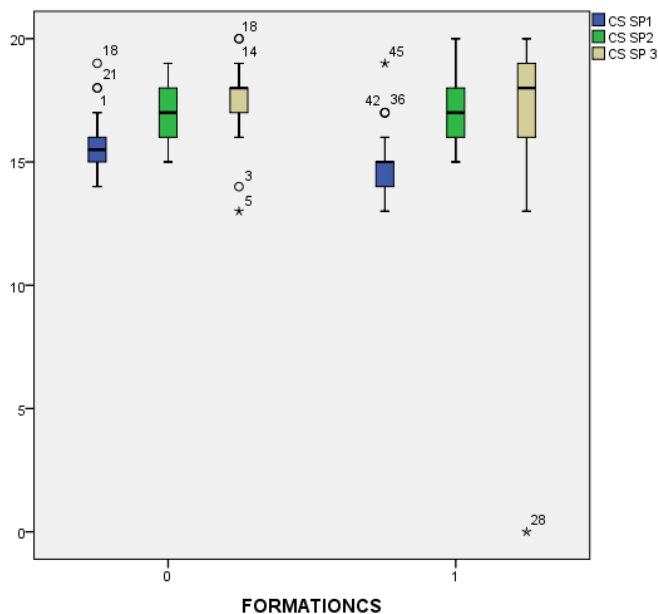
Tableau n°69. Principaux résultats des notes CS en SP en fin de T2.

SP	NOTES CS SP 3	
	Moyenne	Ecart type
4C		
(n =24)	17,36	1,68
4A		
(n=22)	16,78	4,16
Ensemble des élèves		
(n =46)	17,06	3,17
Filles formées		
(n=10)	17,10	2,42
Filles non formées		
(n=10)	17,90	1,45
Total Filles		
(n=20)	17,50	1,98
Garçons formés		
(n=14)	16,53	5,21
Garçons non formés		
(n=12)	16,81	1,78
Total Garçons		
(n=26)	16,67	3,94

Effet de la condition d'apprentissage

On ne peut relever de différence significative. Cependant, les notes des 4C sont supérieures en moyenne à celles des 4A.

Figure n°27. Médianes et quartiles pour les notes de CS en SP début T1, fin T1 et en fin de T2



Remarques : FORMATIONCS = présence de formation (1) ou absence de formation (0)

Effet du genre, effet d'interaction entre la formation et du genre.

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant ces différents effets.

Tableau n°70. MANOVA ANOVA notes de CS en SP à T2.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Note de CS (en SP)	Début T2 (a)	F(1,44) = 0,064, p=0,801	F(1,44) = 1,739, p=0,194	F(1,41) = 0,096 p=0,763
	Fin T2 (b)	F(1,44) = 1,408, p=0,242	F(1,44) = 0,324, p=0,572	F(1,41) = 2,538, p=0,139
	Progrès (b-a)	F(1,44) = 2,497, p=0,121	F(1,44) = 0,206, p=0,652	F(1,41) = 0,015, p=0,906

4.4.4. Effets de la formation à la coopération et du genre en Volley-ball (post-test, T3)

Les résultats de ce post-test figurent en fin de partie. La seule variable dépendante analysée est une variable portant sur les interactions in situ. Nous avons fait le choix d'en réaliser

l'analyse à part des autres variables.

4.5. Discussion

Cette étude avait pour ambition de mesurer l'impact d'une formation aux CS dans le cadre d'un projet transdisciplinaire, liant EPS et Sciences Physiques, elle avait pour fondement quatre questions de recherche.

1. Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Acrosport sur les apprentissages et les comportements interactifs en Acrosport ?

Si l'on s'intéresse aux apprentissages moteurs, nous ne pouvons pas souligner de résultats significatifs permettant d'affirmer que la formation à la coopération induirait une optimisation de ces apprentissages. L'observation des moyennes montre que la classe formée obtient des résultats supérieurs à la classe non formée. Cette tendance semble indiquer que les groupes formés apprendraient plus efficacement que les groupes non formés. Ceci correspond aux résultats des études de Gillies (1996, 2002) dans des contextes non moteurs. Cependant, l'analyse de variance à mesures répétées montre que sur les mesures 1 (progrès en gymnastique) et 2 (progrès en acrosport) les deux classes progressent.

Notons que cette tendance se retrouve dans les notes finales obtenues au projet collectif d'acrosport. Certes les différences ne sont pas significatives mais la classe formée a en moyenne mieux réussi son évaluation que la classe non formée (+ 0,8 point de moyenne).

Dans le cas des mesures psychosociales, on peut observer surtout une évolution positive du réseau relationnel des 4C. Celui-ci voit les filles prendre une place centrale dans un réseau relationnel qui se densifie et où aucun élève ne se trouve rejeté. Nous avons pu observer une différence significative montrant que les filles émettaient moins de rejets que les garçons à la fin de T1. L'observation des moyennes souligne que les filles formées ont des scores de rejets inférieurs aux filles non formées (cette différence n'est pas significative). Au niveau du test SSRS, on note un effet significatif de l'interaction formation et genre en fin de T1. Ainsi, on peut voir que les scores standards et les scores de coopération sont supérieurs pour les filles formées. Dans le cas des notes attribuées par l'enseignant aux CS, une différence significative entre classe formée et classe non formée émerge. La classe formée obtient une moyenne nettement supérieure à l'autre classe.

Dans l'ensemble, la tendance va dans le sens des études déjà citées (Ginsburg-Block et al., 2006) qui affirment l'impact positif de l'apprentissage coopératif sur ces acquis sociaux. Les deux classes progressent avec la mise en place du LT. Notons que les filles paraissent bénéficier davantage de la formation en termes de CS. C'est ce qu'indiquent les résultats en EPS pour les rejets émis ainsi que le SSRS. Ces observations vont dans le sens des constats de d'Arripe Longueville (1998) réalisés dans le cadre des apprentissages en dyades en EPS.

2. *Est-ce qu'une formation en EPS peut avoir des conséquences synchroniques sur une autre discipline (Les Sciences Physiques) ?*

Sur cette question la réponse est, en l'état actuel de nos résultats, négative. Nous n'avons pas pu observer d'évolution significative sur les variables dépendantes testées. Sur les attractions, on voit même les scores baisser pour les deux classes. La classe formée ayant même un score supérieur à la classe non formée.

Plusieurs explications sont envisageables. D'une part, l'absence de formation spécifique à T1 en SP peut permettre de comprendre cette absence d'effet quantitatif. D'autre part, on peut imaginer un effet enseignant de SP. Malgré l'intérêt qui était le sien pour le projet, nous n'avons pas pu vérifier in situ la concrétisation du travail coopératif réalisé au quotidien (temps d'échanges, consignes, climat d'apprentissage), en dehors des moments de test. Plus encore, les discussions durant le protocole, ont fait émerger une dissonance importante dans la compréhension de la notion de CS et de la place des interactions pour apprendre. Les premières réactions de l'enseignant en situation interactive ont été de limiter au maximum le bruit inhérent aux échanges entre élèves. C'est un paramètre que le protocole de formation n'a pas assez pris en compte. Il aurait été finalement nécessaire de former l'enseignant de SP aux CS ainsi qu'aux modalités sociales pour apprendre et ce d'autant plus que les programmes de cette discipline n'y font guère référence.

De plus, après la première évaluation des CS, les deux enseignants (EPS et SP) ont échangé leurs impressions sur leurs notes de CS attribuées. Cet échange non prévu a eu un effet de révélateur d'une divergence d'exigences entre les deux professeurs. En SP, la vision des CS était très globale, centrée sur le respect des règles, tandis qu'en EPS, les attentes furent très vite, plus précises et en accord avec la taxonomie proposée. L'enseignant de SP après cette discussion a changé son regard sur les CS. Il l'a précisé et l'a changé pour se rapprocher de celui de son collègue d'EPS (à la hausse). Cet événement peut permettre d'expliquer la

faiblesse des résultats observés sur cette question de recherche.

Enfin, il faut aussi noter qu'il est impossible de contrôler le contexte hors classe. Bon nombre d'évènements peuvent être la source d'une évolution à la hausse, ou à la baisse des effets sur les variables dépendantes.

3. Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Sciences Physiques sur les apprentissages et les comportements interactifs en Sciences Physiques ?

Sur la question des acquisitions spécifiques à la discipline, on voit que le groupe expérimental 4C (formé) obtient de meilleurs résultats que l'autre groupe (4A) à chacun des problèmes ouverts. Par contre, cette différence n'est pas significative.

Sur les variables psychomotrices la lecture des moyennes fait apparaître que les 4C ont un SEP supérieur aux 4A, cependant la différence n'est pas significative. Il en va de même pour les notes de CS et le score SSRS coopération. Dans le cas des relations sociales, la classe de 4A obtient de meilleurs résultats que la 4C au niveau des attractions émises. L'ANOVA révèle sur ce point une différence significative en fin de T2. Ceci se confirme par une augmentation des rejets dans la classe formée entre le début de T2 et la fin de T2.

Par contre, notons que si pour le SSRS, les deux classes régressent légèrement, nous avons pu souligner une significativité de l'interaction condition-genre sur l'évolution du score standard (fin T2-fin T1). L'observation des résultats montre que les filles formées sont les seules à progresser. Ces résultats ne permettent pas de conclure sur l'impact ou non de la formation aux CS en SP.

Sur cette question de recherche, on peut souligner que globalement la formation mise en place en SP a eu un effet sur les acquisitions scolaires (problème ouvert) mais pas sur les variables psychosociales. Seules les filles formées ont été sensibles à cette formation. Cette sensibilité a été constatée sur le seul test SSRS. Ce constat soulève explicitement la question de la structure de la formation réalisée en SP. Contrairement à Gillies et Aschman (1996) qui proposent deux temps de formation de 45 minutes, nous n'avons réalisé qu'un temps de formation en SP (30 à 45 minutes). Nous pensions qu'il serait suffisant en complément de la formation effectuée en acrosport. Aussi, deux aspects semblent pouvoir être questionnés : la durée mais aussi la nature de la formation. Nous avons fait le choix de revenir sur une vidéo de temps d'échange afin de permettre à chacun de se rendre compte de son comportement.

Nous aurions pu tout au moins reprendre les trois temps de formation de façon identique à l'acroport.

4. Est-ce que les formations menées en Acroport puis en Sciences Physiques modifient les comportements interactifs en post-test différé (en Volley-ball) ?

Cette question va être traitée uniquement dans la partie suivante.

4.6 Analyse des interactions coopératives

4.6.1. Hypothèses de recherche

L'hypothèse de recherche se construit au regard de nos quatre questions de recherche :

1. *Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Acroport sur les comportements interactifs en Acroport ?*
2. *Est-ce qu'une formation en EPS peut avoir des conséquences synchroniques sur les comportements interactifs dans une autre discipline (Les Sciences Physiques) ?*
3. *Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Sciences Physiques sur les comportements interactifs en Sciences Physiques ?*
4. *Est-ce que les formations menées en Acroport puis en Sciences Physiques modifient les comportements interactifs en post-test différé (en Volley-ball) ?*

Nous nous attendons à une évolution quantitative et qualitative des interactions pendant les moments d'échanges collectifs (annexes n°12 et 13). Celles-ci doivent pouvoir s'orienter significativement vers des échanges coopératifs faits de débats contradictoires, argumentés ou non et de co-construction, pour la classe formée comparativement à la classe non formée. Ainsi, la formation à la coopération doit pouvoir engendrer une évolution significative des profils interactifs de la classe formée en comparaison avec ceux de la classe non formée.

4.6.2. Procédure et analyse des données

Différentes mesures sont réalisées afin d'observer les interactions verbales lors des temps d'échanges (vidéoscopie). Ces mesures ont été réalisées à partir d'enregistrements vidéo

effectués en situation de temps d'échanges de groupe d'AC. Ces films sont analysés selon deux procédures. D'une part, un visionnage est effectué par l'expérimentateur afin d'identifier des profils interactifs individuels et collectifs (mesure 16 et 17). Le chapitre précédent a mis en exergue les modalités de cotation de ces derniers. D'autre part, une analyse de la nature des échanges verbaux verbatims est réalisée (mesure 18 et 19). Le Tableau n°71 fait la synthèse de ces observations.

Tableau n°71. Tableau des mesures in situ.

	mesure	Temps	évaluateur	sujet	critère	score	Analyse
mesure 16	Observation des profils d'interaction en EPS	T1 (début et fin) T3	expérimentateur	observation de vidéos d'échanges verbaux et cotation des profils individuels et collectifs.	cotation selon deux échelles en 9 points	deux scores /9 points	Codage expérimentateur
mesure 17	Observation des profils d'interaction en SP	T2	expérimentateur	observation de vidéos d'échanges verbaux et cotation des profils individuels et collectifs.	cotation selon deux échelles en 9 points	deux scores /9 points	Codage expérimentateur
mesure 18	Analyse des verbatims en EPS	T1 (début et fin) T3	expérimentateur	quantification des tours de parole et des énoncés -qualification de la nature des échanges	selon grille d'observation	quantité de tours de parole, d'énoncés et nature des verbatims	Codage expérimentateur
mesure 19	Analyse des verbatims en SP	T2	expérimentateur	quantification des tours de parole et des énoncés -qualification de la nature des échanges	selon grille d'observation	quantité de tours de parole, d'énoncés et nature des verbatims	Codage expérimentateur

Mesures 16 et 17 (annexe n°12)

Les profils individuels sont organisés en neuf catégories impliquant une progressivité dans les comportements sociaux. Pour les comportements individuels, cette évolution va de « à l'écart de la tâche et du groupe » à « collaborateur-médiateur ». Pour les profils collectifs, la grille de cotation va de « groupe éclaté » à « groupe de collaborateurs médiateurs ».

Mesures 18 et 19 (annexe n°13).

Un autre visionnage est effectué par l'expérimentateur, afin de prélever les interactions verbales verbatim de ces mêmes vidéos. De ces relevés, nous réalisons une analyse qualitative et quantitative à la fois des tours de paroles mais aussi de la nature des énoncés.

En effet, dans la continuité des analyses de Darnis et al. (2011) et d'Ensergueix (2009), nous pouvons souligner que les comportements coopératifs peuvent être analysés aussi sous l'angle des échanges verbaux. Trois paramètres sont pris en compte pour analyser ces derniers :

- la transcription verbatim des interactions dyadiques :

Elle est assurée au moyen de deux critères essentiels : « tour de parole » et « énoncé ». Les verbatim sont segmentés selon ces deux critères à l'aide de codes particuliers. D'une part, le tour de parole est délimité par la présence d'un changement de locuteur et/ou d'un silence d'une durée supérieure à deux secondes. D'autre part, l'énoncé est identifié, à l'intérieur d'un tour de parole, par la présence de l'un et/ou l'autre des critères suivants : intonation de fin de phrase (descendante, montante, ou empathique), arrêt de la voix sans tonalité particulière, voix suspendue dans les cas de phrases inachevées.

-les tours de parole et les énoncés sont quantifiés pour chacun des membres du groupe.

-La nature des énoncés est qualifiée :

Pour cette analyse, nous avons croisé notre outil descriptif de la mesure précédente avec les apports théoriques de Gilly, Fraisse et Roux (1988), ainsi que ceux de Gillies et Ashman (1996). Ce croisement de contributions nous permet d'affiner notre grain d'analyse. Ces éléments théoriques et pragmatiques, nous permettent d'aboutir à la grille d'observation de la nature des interactions présentée dans le tableau ci-après (tableau n°72). Le détail de la cotation figure au sein de l'annexe n°13. Dans ce document sont précisés les indicateurs d'observation ainsi que le code couleur utilisé lors de la procédure d'analyse des interactions langagières. Il est à noter que cette grille s'organise de façon hiérarchique décroissante.

Tableau n°72. Modalité d'analyse des interactions dans les situations d'échanges langagiers.

Dynamiques interactives	Description
Les échanges verbaux <i>coopératifs orientés vers la tâche</i>	ensemble de comportements permettant au projet de progresser.
Les échanges verbaux <i>coopératifs non orientés vers la tâche</i>	ensemble de comportements positifs pour la dynamique du groupe mais non orientés explicitement vers le projet collectif.
Les échanges verbaux <i>non coopératifs orientés vers la tâche</i>	ensemble de comportements individuels qui se font sans considération pour le groupe.
Les échanges verbaux <i>non coopératifs non orientés vers la tâche</i>	ensemble de comportements négatifs pour la dynamique du groupe ainsi que pour le projet collectif

4.6.3. Résultats.

4.6.3.1. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en EPS (à T1).

ANALYSE DES INTERACTIONS DANS LE GROUPE (OBSERVATION DE PROFILS D'INTERACTION EN SITUATION D'ECHANGES VERBAUX EN EPS) : MESURE 16 (ANNEXE N°12)

Statistiques descriptives

Tableau n°73. Principaux résultats des analyses des profils interactifs en EPS (début T1)

EPS	EPS DEBUT T1 profil individuel		EPS DEBUT T1 profil de groupe	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	4,17	0,94	3,78	1,04
4A				
(n=22)	4,77	1,51	4,40	0,5
Ensemble des élèves				
(n =46)	4,46	1,27	4,08	0,87
Filles formées				
(n=10)	4,3	0,82	3,8	1,03
Filles non formées				
(n=10)	5,27	1,35	4,45	0,52
Total Filles				
(n=20)	4,78	1,23	4,12	0,72
Garçons formés				
(n=14)	4,07	1,04	3,76	1,09
Garçons non formés				
(n=12)	4,27	1,56	4,36	0,5
Total Garçons				
(n=26)	4,17	1,27	4,06	0,91

Tableau n°74. Principaux résultats des analyses des profils d'interaction en EPS (fin T1)

EPS	EPS FIN T1 profil individuel		EPS FIN T1 profil de groupe	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	6,043	2,27	6,91	1,44
4A				
(n=22)	4,31	1,7	3,18	0,96
Ensemble des élèves				
(n =46)	5,2	2,17	5,08	2,24
Filles formées				
(n=10)	5,6	2,8	7	1,49
Filles non formées				
(n=10)	4,45	1,44	3,18	0,98
Total Filles				
(n=20)	5,02	2,16	5,09	2,35
Garçons formés				
(n=14)	6,385	1,8	6,84	1,46
Garçons non formés				
(n=12)	4,18	1,99	3,18	0,98
Total Garçons				
(n=26)	5,28	2,16	5,01	2,24

Effet de la condition d'apprentissage

Comme envisagé, l'observation initiale (début de T1) ne révèle pas de différence significative sur les deux analyses de profils. L'observation des résultats statistiques montre une différence significative à la fin de T1 au regard de la condition d'apprentissage que ce soit au niveau des profils individuels ($F(1,44) = 4,24$, $p=0,046$) ou collectifs ($F(1,44) = 86,02$, $p=0,000$). L'observation des moyennes indique que la classe formée obtient des résultats supérieurs en EPS.

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant ces interactions.

Tableau n°75. ANOVA des profils d'interaction en EPS

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Profils	Début T1 (a)	F(1,44) =9,397, p=0,204	F(1,44) =2,785p=0,103	F(1,41)=2,288, p=0,884
individuels	Fin T1 (b)	F(1,44) =4,244, p=0,046	F(1,44) =0,009, p=0,923	F(1,41)=0,160, p=0,697
d'interaction (en EPS)	Progrès (b-a)	F(1,44) =15,744, p=0,000	F(1,44) =0,026, p=0,873	F(1,41)=1,100, p=0,317
Profils	Début T1 (a)	F(1,44) =0,276, p=0,602	F(1,44) =0,58, p=0,858	F(1,41)=0,423, p=0,529
collectifs	Fin T1 (b)	F(1,44) =86,018, p=0,000	F(1,44) =0,012, p=0,913	F(1,41)=0,543 p=0,456
d'interaction (en EPS)	Progrès (b-a)	F(1,44) =47,263, p=0,000	F(1,44) =1,018, p=0,319	F(1,41)=0,196, p=0,667

Analyse des progrès.

L'observation des ANOVA montre une différence significative sur les progrès des profils entre le début de T1 et la fin de T1. Cette différence est relevée pour les profils individuels ($F(1,44) = 15,744, p=0,000$) et collectifs ($F(1,44) = 47,263, p=0,000$). Les statistiques descriptives montrent que les progrès des 4C sont supérieurs à ceux des 4A.

Progrès profils individuels

L'analyse de variance à mesure répétée montre des progrès pour l'ensemble de la population. Cependant, on constate là aussi que la classe formée progresse davantage que celle qui ne l'est pas (Interaction progrès classe : $F(1, 41) = 15,61, p = .00$ et $\eta^2 = .28$).

Progrès profils de groupe

L'ANOVA à mesures répétées souligne là aussi que tous les participants progressent ($F = 21,87, p = .00$ et $\eta^2 = .35$) mais que la classe formée progresse de façon significative comparativement à la classe non formée (Interaction progrès classe $F = 114,14, p = .00$ et $\eta^2 = .74$). Notons que tous les groupes progressent mais que les filles formées et les garçons formés progressent le plus avec respectivement : $F = 52,36, p = .00$ et $\eta^2 = .85$; $F = 64,43, p = .00$ et $\eta^2 = .84$.

ANALYSE QUALITATIVE DES INTERACTIONS VERBALES (COTATION DES VERBATIMS, MESURE 18 (ANNEXE N°13))

Statistiques descriptives.

Tableau n°76. Principaux résultats des analyses des énoncés en EPS (débutT1)

EPS	EPS DEBUT T1 énoncés		EPS DEBUT T1 SOMME DES			
			ACTIONS COOPERATIVES		EPS DEBUT T1 1 SOMME DES	
			ORIENTEES VERS LA		ACTIONS NON COOPERATIVES	
			TACHES			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C						
(n =24)	9,52	5,45	5,52	5,31	3,74	2,07
4A						
(n=22)	9,86	6,45	6,36	5,06	3,64	2,85
Ensemble des élèves						
(n =46)	9,690	5,9	5,93	5,15	3,69	2,46
Filles formées						
(n=10)	9	6,63	6,6	7,04	3	1,63
Filles non formées						
(n=10)	10,63	6,65	7,91	5,79	2,82	1,78
Total Filles						
(n=20)	9,82	6,37	7,25	6,22	2,91	1,65
Garçons formés						
(n=14)	9,92	4,59	4,69	3,57	4,31	2,25
Garçons non formés						
(n=12)	9,09	6,47	4,820	3,87	4,45	3,53
Total Garçons						
(n=26)	9,51	5,42	4,75	3,63	4,38	2,84

Tableau n°76 (suite). Principaux résultats des analyses des énoncés en EPS (finT1)

EPS	EPS FIN T1 énoncés		EPS FIN T1 SOMME DES		EPS FIN T1 SOMME DES ACTIONS	
			ACTIONS COOPERATIVES		NON COOPERATIVES	
			ORIENTEES VERS LA			
TACHES						
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C						
(n =24)	18,86	9,49	13,82	6,45	2,54	2,52
4A						
(n=22)	10,32	7,97	8,45	6,49	1,86	2,47
Ensemble des élèves						
(n =46)	14,50	9,66	11,13	6,94	2,20	2,49
Filles formées						
(n=10)	18	12,78	12,66	7,89	1,67	0,87
Filles non formées						
(n=10)	11,18	8,36	9,09	6,96	2,09	2,43
Total Filles						
(n=20)	14,59	10,81	10,88	7,17	1,88	1,89
Garçons formés						
(n=14)	19,5	6,64	14,61	5,44	3,15	3,11
Garçons non formés						
(n=12)	9,45	7,85	7,82	6,24	1,63	2,62
Total Garçons						
(n=26)	14,47	8,74	11,21	6,66	2,39	2,93

Effet de la condition d'apprentissage

Si aucune différence significative n'est à relever au début de T1, un effet significatif est noté pour la condition en fin de T1. En effet, le test ANOVA met en exergue une différence significative notamment sur le nombre d'énoncés émis ($F(1,44) = 10,244$, $p = 0,003$). Il en va de même pour les énoncés coopératifs ($F(1,44) = 290,92$, $p = 0,013$).

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté sur ce point

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur cette interaction.

Tableau n°77. ANOVA des énoncés en EPS

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Analyse des verbatims en EPS (nombre d'énoncés)	Début T1 (a)	$F(1,44) = 0,028$, $p = 0,869$	$F(1,44) = 1,22$, $p = 0,728$	$F(1,41) = 0,444$, $p = 0,519$
	Fin T1 (b)	$F(1,44) = 10,244$, $p = 0,003$	$F(1,44) = 0,75$, $p = 0,785$	$F(1,41) = 0,828$, $p = 0,382$
	Progrès (b-a)	$F(1,44) = 12,070$, $p = 0,001$	$F(1,44) = 2,028$, $p = 0,162$	$F(1,41) = 6,354$, $p = 0,028$
Analyse des verbatims coopératifs en EPS	Début T1 (a)	$F(1,44) = 4,273$, $p = 0,70$	$F(1,44) = 72,448$, $p = 0,109$	$F(1,41) = 2,73$, $p = 0,752$
	Fin T1 (b)	$F(1,44) = 290,92$, $p = 0,013$	$F(1,44) = 1,236$, $p = 0,867$	$F(1,41) = 28,06$, $p = 0,425$
Analyse des verbatims non coopératifs en EPS	Début T1 (a)	$F(1,44) = 0,095$, $p = 0,90$	$F(1,44) = 27,106$, $p = 0,38$	$F(1,41) = 0,031$, $p = 0,943$
	Fin T1 (b)	$F(1,44) = 3,23$, $p = 0,476$	$F(1,44) = 2,88$, $p = 0,48$	$F(1,41) = 10,20$, $p = 0,21$

Analyse des progrès

Pour les énoncés, l'analyse de variance montre des progrès significatifs de tous les participants ($F = 13,93$, $p = .001$ et $\eta^2 = .26$). Il met en exergue aussi une interaction significative entre le progrès et la classe en faveur de la classe formée ($F = 11,38$, $p = .002$ et $\eta^2 = .23$). On peut observer aussi une diminution significative des actions non coopératives pour tous les participants.

4.6.3.2. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en Sciences Physiques (à T1).

Les interactions langagières ne montrant pas d'éléments porteurs pour notre analyse, nous choisissons de centrer notre réflexion sur les profils interactifs.

ANALYSE DES PROFILS D'INTERACTIONS EN SITUATION D'ECHANGES COLLECTIFS EN SP (MESURE 17, ANNEXE 13).

Statistiques descriptives

Tableau n°78. Principaux résultats des profils d'interaction en SP (fin T1)

SP	PHYSIQUE 3 profil individuel (fin T1)		PHYSIQUE 3 profil de groupe (fin T1)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	5,10	1,44	5,30	1,52
4A (n=22)	4,20	0,99	4,00	1,20
Ensemble des élèves (n =46)	4,55	1,15	4,66	1,26
Filles formées (n=10)	4,90	1,45	5,20	1,55
Filles non formées (n=10)	4,00	1,10	3,8	1,12
Total Filles (n=20)	4,45	1,35	4,60	1,63
Garçons formés (n=14)	5,23	1,48	5,38	1,55
Garçons non formés (n=12)	4,00	0,82	4,00	1,7
Total Garçons (n=26)	4,61	1,24	4,69	1,32

Effet de la condition d'apprentissage

Si aucune différence significative n'est à relever au début de T1, une différence significative est notée pour la condition en fin de T1. En effet, le test ANOVA met en exergue une différence significative sur les profils individuels mais aussi collectifs. Cette observation est,

au regard des moyennes, favorable à la classe formée.

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté sur ce point

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique fait ressortir un effet de cette interaction sur les profils individuels en fin de T1.

Tableau n°79. ANOVA des profils d'interaction en SP.

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Profils individuels d'interaction (en SP)	Début T1 (a)	F(1,44) =0,191 p=0,664	F(1,44) =0,081, p=0,778	F(1,41)=0,101, p=0,752
	Fin T1 (b)	F(1,44) =15,277, p=0,000	F(1,44) =1,070, p=0,307	F(1,41)=6,547 p=0,027
	Progrès (b-a)	F(1,44) =5,869, p=0,020	F(1,44) =0,961, p=0,333	F(1,41)=0,594, p=0,457
Profils collectifs d'interaction (en SP)	Début T1 (a)	F(1,44) =3,398, p=0,072	F(1,44) =1,006, p=0,322	F(1,41)=0,210, p=0,752
	Fin T1 (b)	F(1,44) =32,701, p=0,000	F(1,44) =0,957, p=0,333	F(1,41)=2,538, p=0,139
	Progrès (b-a)	F(1,44) =26,925, p=0,000	F(1,44) =1,840, p=0,182	F(1,41)=1,165, p=0,304

4.6.3.3. Effets de la formation à la coopération sur la nature des échanges dans les situations de débats collectifs en Sciences Physiques (à T2).

ANALYSE DES PROFILS D'INTERACTION LORS DES TEMPS D'ECHANGES EN SP (MESURE 17, ANNEXE 13).

Statistiques descriptives

Tableau n°80. Principaux résultats des analyses des profils en SP (finT2)

SP	PHYSIQUE 3 profil individuel (fin T2)		PHYSIQUE 3 profil de groupe (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	7,28	2,14	7,72	1,78
4A				
(n=22)	4,15	0,99	4,00	1,2
Ensemble des élèves				
(n =46)	5,97	2,33	6,16	2,3
Filles formées				
(n=10)	6,5	2,73	7,75	1,75
Filles non formées				
(n=10)	4,57	0,98	4,00	2,1
Total Filles				
(n=20)	5,53	2,34	5,87	2,22
Garçons formés				
(n=14)	7,9	1,37	7,70	1,89
Garçons non formés				
(n=12)	3,66	0,82	4,00	1,7
Total Garçons				
(n=26)	5,78	2,41	5,85	2,36

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques montre un effet significatif de la condition apprentissage en fin de T2 pour les profils individuels ($F(1,44) = 25,577$, $p=0,000$) mais aussi pour les profils collectifs ($F(1,44) = 42,114$, $p=0,000$). La classe formée obtient des résultats supérieurs à la classe non formée.

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant cet effet d'interaction.

Tableau n°81. ANOVA des énoncés en SP

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Profils individuels	Fin T1(a)	F(1,44) =15,277, p=0,000	F(1,44) =1,070, p=0,307	F(1,41)=6,547 p=0,027
	Fin T2 (b)	F(1,44) =25,577, p=0,000	F(1,44) =0,511, p=0,481	F(1,41)=0,134, p=0,722
d'interaction (en SP)	Progrès (b-a)	F(1,44) =43,642, p=0,000	F(1,44) =0,601, p=0,445	F(1,41)=3,154, p=0,103
Profils collectifs	Fin T1 (a)	F(1,44) =32,701, p=0,000	F(1,44) =0,957, p=0,333	F(1,41)=2,538, p=0,139
	Fin T2 (b)	F(1,44) =42,114, p=0,000	F(1,44) =0,542, p=0,467	F(1,41)=1,244, p=0,288
d'interaction (en SP)	Progrès (b-a)	F(1,44) =9,846, p=0,003	F(1,44) =1,138, p=0,292	F(1,41)=0,037, p=0,850

ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES VERBATIMS EN SITUATION D'ECHANGES COLLECTIFS EN SP (MESURE 19, ANNEXE 13).

Statistiques descriptives

Tableau n°82. Principaux résultats des analyses des énoncés en SP (finT2)

SP	PHYSIQUE 3 SOMME					
	PHYSIQUE 3 énoncés (fin T2)		DES ACTIONS COOPERATIVES ORIENTEES VERS LA TACHES (fin T2)		PHYSIQUE 3 SOMME DES ACTIONS NON COOPERATIVES (fin T2)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C						
(n =24)	2,95	3,8	2,52	1,14	0	0,21
4A						
(n=22)	1,82	1,29	0,59	3,67	0,05	0,00
Ensemble des élèves						
(n =46)	1,97	3,09	1,58	2,88	0,02	0,15
Filles formées						
(n=10)	3,55	5,27	3,20	5,09	0,00	0,00
Filles non formées						
(n=10)	1,33	1,5	0,91	1,45	0,09	0,30
Total Filles						
(n=20)	2,44	4,05	2,05	3,85	0,05	0,22
Garçons formés						
(n=14)	2,45	2,16	2,00	2,12	0,00	0,00
Garçons non formés						
(n=12)	0,25	0,71	0,27	0,65	0,00	0,00
Total Garçons						
(n=26)	1,35	2,01	1,14	5,88	1,82	0,00

Effet de la condition d'apprentissage

L'analyse des résultats statistiques montre un effet significatif de la condition apprentissage en fin de T2 pour les énoncés ($F(1,44) = 4,825$, $p=0,035$). La classe formée obtient des résultats supérieurs à la classe non formée.

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ces interactions.

Tableau n°83. ANOVA des énoncés en SP (fin T2)

			CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Analyse	des	Fin T1 (a)	$F(1,44) = 0,361$, $p=0,551$	$F(1,44) = 1,360$, $p=0,250$	$F(1,41) = 1,452$, $p=0,253$
verbatim	en	Fin T2 (b)	$F(1,44) = 4,825$, $p=0,035$	$F(1,44) = 1,571$, $p=0,218$	$F(1,41) = 0,164$, $p=0,693$
SP	(nombre	Progrès (b-a)	$F(1,44) = 14,874$, $p=0,001$	$F(1,44) = 5,990$, $p=0,220$	$F(1,41) = 1,221$, $p=0,293$
d'énoncés)					

4.6.3.4. Effets de la formation à la coopération en Volley-ball (post-test, T3)

Pour cette dernière étape d'expérimentation, nous n'avons réutilisé que les mesures 16 et 18. L'ambition était uniquement d'observer les élèves dans un autre contexte interactif. Nous avons donc reproduit la procédure d'observation des conduites interactives dans une situation d'échanges autour d'un projet collectif en Volley-ball.

ANALYSE DES PROFILS INTERACTIFS EN EPS (T3, MESURE 16, ANNEXE N°12)**Statistiques descriptives**

Tableau n°84. Principaux résultats des profils d'interaction en EPS (T3)

EPS T3	EPS T3 profil individuel		EPS 3 profil de groupe	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C (n =24)	6,84	2,38	7,23	1,88
4A (n=22)	3,78	1,48	3,8	0,96
Ensemble des élèves (n =46)	5,06	2,42	5,29	2,18
Filles formées (n=10)	6,4	3,44	7,2	2,05
Filles non formées (n=10)	4,12	1,55	4,00	0,93
Total Filles (n=20)	5,26	2,58	5,6	2,13
Garçons formés (n=14)	7,12	1,64	7,25	1,91
Garçons non formés (n=12)	3,5	1,43	3,8	1,03
Total Garçons (n=26)	5,31	2,37	5,525	2,28

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques montre une différence significative que ce soit au niveau des profils individuels ($F(1,30) = 18,899$, $p=0,000$) mais aussi au niveau des profils collectifs ($F(1,30) = 76,300$, $p=0,000$).

Effet du genre

L'observation des résultats statistiques ne nous permet pas d'identifier de résultats significatifs concernant cet effet.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Aucun résultat significatif n'est constaté sur cet effet d'interaction.

Tableau n°85. ANOVA des profils d'interaction en EPS à T3

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Profils individuels d'interaction (en EPS)	T3 (a)	F(1,30) =18,899, p=0,000	F(1,30) =0,317, p=0,578	F(1,41)=1,575, p=0,235
	Progrès T3 / fin T1	F(1,29) =15,594, p=0,000	F(1,29) =0,466, p=0,500	F(1,41)=2,419, p=0,148
	Progrès T3 / début T1	F(1,29) =32,587, p=0,000	F(1,29) =1,517, p=0,228	F(1,41)=0,338, p=0,573
Profils collectifs d'interaction (en EPS)	T3 (a)	F(1,30) =76,300, p=0,000	F(1,30) =0,557, p=0,461	F(1,41)=5,077, p=0,046
	Progrès T3 / fin T1	F(1,30) =31,002, p=0,000	F(1,30) =1,503, p=0,230	F(1,41)=0,022, p=0,884
	Progrès T3 / début T1	F(1,30) =31,002, p=0,000	F(1,30) =1,503, p=0,230	F(1,41)=0,024, p=0,584

ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES VERBATIMS EN VOLLEY-BALL (MESURE 18, ANNEXE N°13).

Statistiques descriptives

Tableau n°86. Principaux résultats des analyses des énoncés en EPS (T3)

EPS T3	EPS T3 tours de parole		EPS T3 énoncés	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C				
(n =24)	5,92	4,31	7,23	5,26
4A				
(n=22)	5,333	2,7	7,05	5,24
Ensemble des élèves				
(n =46)	5,58	3,41	7,13	5,16
Filles formées				
(n=10)	5,00	3,32	5,80	3,9
Filles non formées				
(n=10)	5,87	3,14	6,50	3,55
Total Filles				
(n=20)	5,43	3,1	6,15	3,54
Garçons formés				
(n=14)	6,50	4,96	8,125	6,03
Garçons non formés				
(n=12)	4,90	2,38	7,5	6,45
Total Garçons				
(n=26)	5,7	3,71	7,813	6,09

Tableau n°87. Principaux résultats des analyses des énoncés en EPS (2) (T3)

EPS T3	EPS T3 SOMME DES ACTIONS COOPERATIVES ORIENTEES VERS LA TACHES		EPS T3 SOMME DES ACTIONS NON COOPERATIVES	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
4C	6	5,35	0,33	0,62
(n =24)				
4A	5,88	4,84	1,16	1,2
(n=22)				
Ensemble des élèves	5,93	4,99	0,78	1,05
(n =46)				
Filles formées	4,66	3,93	0,33	0,52
(n=10)				
Filles non formées	5,75	3,45	0,75	0,71
(n=10)				
Total Filles	5,20	3,35	0,542	0,65
(n=20)				
Garçons formés	6,88	6,17	0,33	0,71
(n=14)				
Garçons non formés	6	5,91	1,5	1,43
(n=12)				
Total Garçons	6,44	5,88	0,91	1,27
(n=26)				

Effet de la condition d'apprentissage

L'observation des résultats statistiques ne montre aucune différence significative.

Effet du genre

Aucun résultat significatif n'est constaté sur cet effet.

Effet d'interaction entre la formation et du genre.

Le test statistique ne fait pas ressortir de différence significative sur ces interactions.

Tableau n°88. ANOVA des interactions verbales verbatims en Volley-ball (T3)

		CONDITION	GENRE	CONDITION * GENRE
Analyse des	T3 (a)	F(1,30) =0,008, p=0,242	F(1,30) =0,40, p=0,842	F(1,41)=0,024, p=0,879
verbatim en	Progrès T3 /			
EPS	fin T1	F(1,29) =5,614, p=0,250	F(1,29) =0,01, p=0,972	F(1,41)=0,863, p=0,373
(nombre	Progrès T3 /			
d'énoncés)	début T1	F(1,29) =0,100, p=0,754	F(1,29) =0,009, p=0,926	F(1,41)=0,123, p=0,732

4.6.4. Etude de cas des interactions verbales au sein de 2 groupes de la classe formée

Cette partie a pour objectif de décrire et analyser les interactions au sein de deux groupes de la classe formée. Nous avons choisi deux profils de groupes ayant des dynamiques interactives différentes. Nous avons réalisé ce choix au regard d'une analyse comparative de leurs sociogrammes réalisés en fonction des attractions émises. Ces groupes sont les groupes 3 et 5 de la 4C. Nous intégrons leurs sociogrammes dans l'analyse qui suit. Notons que nous ne détaillons que des extraits d'interactions langagières. L'intégralité de leur retranscription verbatim et de leur codage (code couleur des dynamiques interactives en annexe n°13) figure dans l'annexe n°18.

4.6.4.1. Résultats.

ANALYSE À LA LEÇON N°3.

Extrait d'échanges du groupe 3 (verbatim première vidéo EPS, leçon 3)

Virginie : en plus tu le fais bien Clarisse

Mathieu : c'est là où, j'ai rien compris

Virginie : t'as vu le flou que c'est !

Clarisse : un moment parce que... (parle dans ses mains)

Virginie : parce que vous avez vu, on a fait les 2 figures en même temps ... vous avez regardé laquelle?... vous avez pas pu regarder les 2, ça c'est obligé »

Alexis : si un petit peu, un petit peu... enfin j'ai pas vu les deux en même temps mais...

Mathieu : c'est moi qu'a mal au ventre

Virginie : Mathieu il est en retard par rapport à Clarisse...

Alexis : c'est normal...elle peut pas monter tant que je suis pas monté ... si non elle peut pas, je suis désolé »

Clarisse : non, c'est toi qui veut pas... que... que..

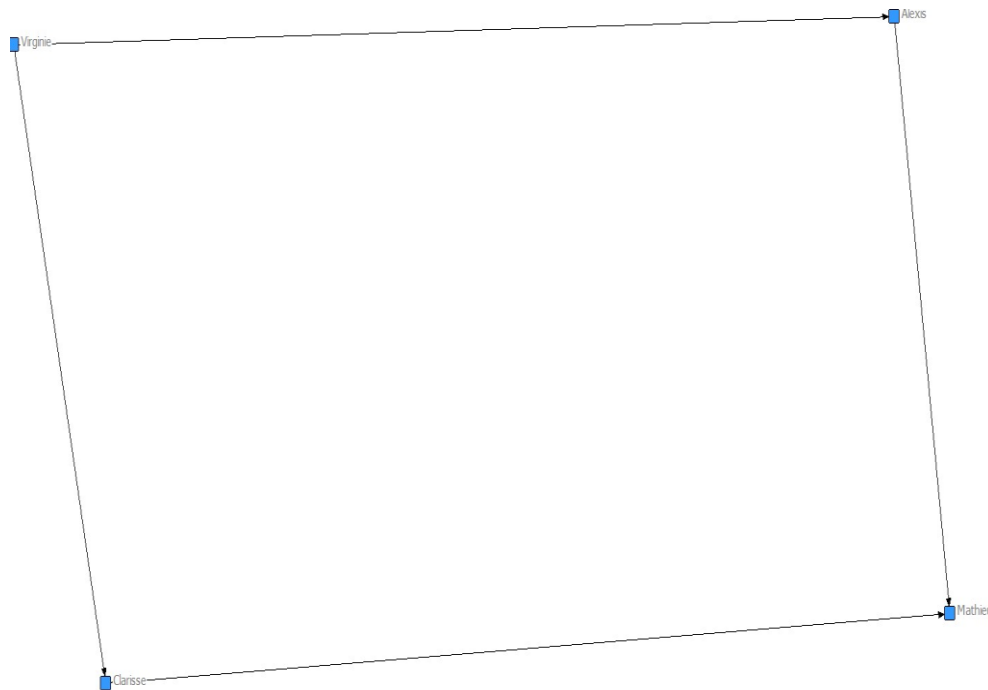
Virginie : elle est bien faite, celle là... elles sont toutes bien faites mais en fait il faut arriver à l'organiser

Mathieu : je suis très photogénique moi

Remarque : l'intégralité des échanges et les cotations en couleur figurent dans l'annexe n°18

Tableau n°89. Analyse des interactions langagières 4C-groupe 3 leçon 3

					co-construct ion ou co- élaborati on	La co- constru ction ou co- élabora tion sans désacc ord	co- élabora tion acq uesc ante	co- constru ction ou co- élabora tion	co- constru ction ou co- élabora tion	confrontation contradictoire avec argumentation (vers CSC)	La confrontation contradictoire sans argumentatio n	Comporte ments coopératif s non orientés vers la tâche	Comport ement non coopérati f orienté vers la tâche	Comportement non coopératif orienté vers la tâche	Comport ement non coopérati f non orienté vers la tâche	Comport ement individu el non orienté vers la tâche	Communicati on non perçue
Groupe 3- Leçon 3		tours de parol e	éno ncés	PROPOS E, ANALY SE	COMP LETE	ACQUI ESCE	ENCOUR AGE, VALORIS E	ORGA NISE	S'OPPOSE AVEC DES ARGUMENTS	S'OPPOSE SANS ARGUMEN T	IGNOR E	Coupe la parole, parle en même temps					Propos inaudibles, non terminés
Alexis	4 C	3	7	7	0	1	2		0	0	1	0	0	1	0	0	2
Mathieu	4 C	3	7	8	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	1
Clarisse	4 C	3	4	4	0	0	0		0	0	1	0	0	0	0	1	2
Virginie	4 C	3	7	9	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Temps 1'32																	

Figure n°28. Sociogramme 4C, groupe 3 (leçon n°2).

Commentaire : Le groupe observe la vidéo et commente chacun son tour. Les commentaires concernent ses propres productions principalement. Quelques commentaires sont à relever concernant les productions individuelles des autres. On ne voit pas émerger de contenu spécifique à l’acrosport, de stratégies collectives ou encore d’échanges complexes (discussion argumentée, encouragements). L’analyse des dynamiques interactives du groupe 3 dès la leçon 3 montre que si les tours de paroles sont assez équitablement répartis, les comportements non coopératifs ou individuels non orientés vers la tâche prédominent largement. Parmi les comportements coopératifs seuls une co-construction et un encouragement sont à relever ainsi que deux acquiescements.

Extrait d’échanges du groupe 5 (verbatim première vidéo EPS, leçon 3)

Rémi : avec Geoffray, on nous voit pas trop, faudrait qu'on se décale... qu'on se mette à droite

Patrycia : je suis pas assez droite, je suis pas assez droite, faut que je me mette un peu plus ... droite

Geoffray : regarde ce que je vais faire...

Rémi : et Robin et qui tourne et qui tourne et Samuel...

Geoffray : Robin elle va se tenir sans les mains

Patrycia : là Samuel, il faut que tu te concentres un peu plus

Rémi : non, non mais je me suis dit que je vais faire la parade

Robin (fille) : on n'est pas assez organisé

Patrycia : ouais c'était bien (...) mais qu'est ce qui y a de dommage, c'est qu'à la fin , Samuel il devrait se mettre devant. Tu vois là...

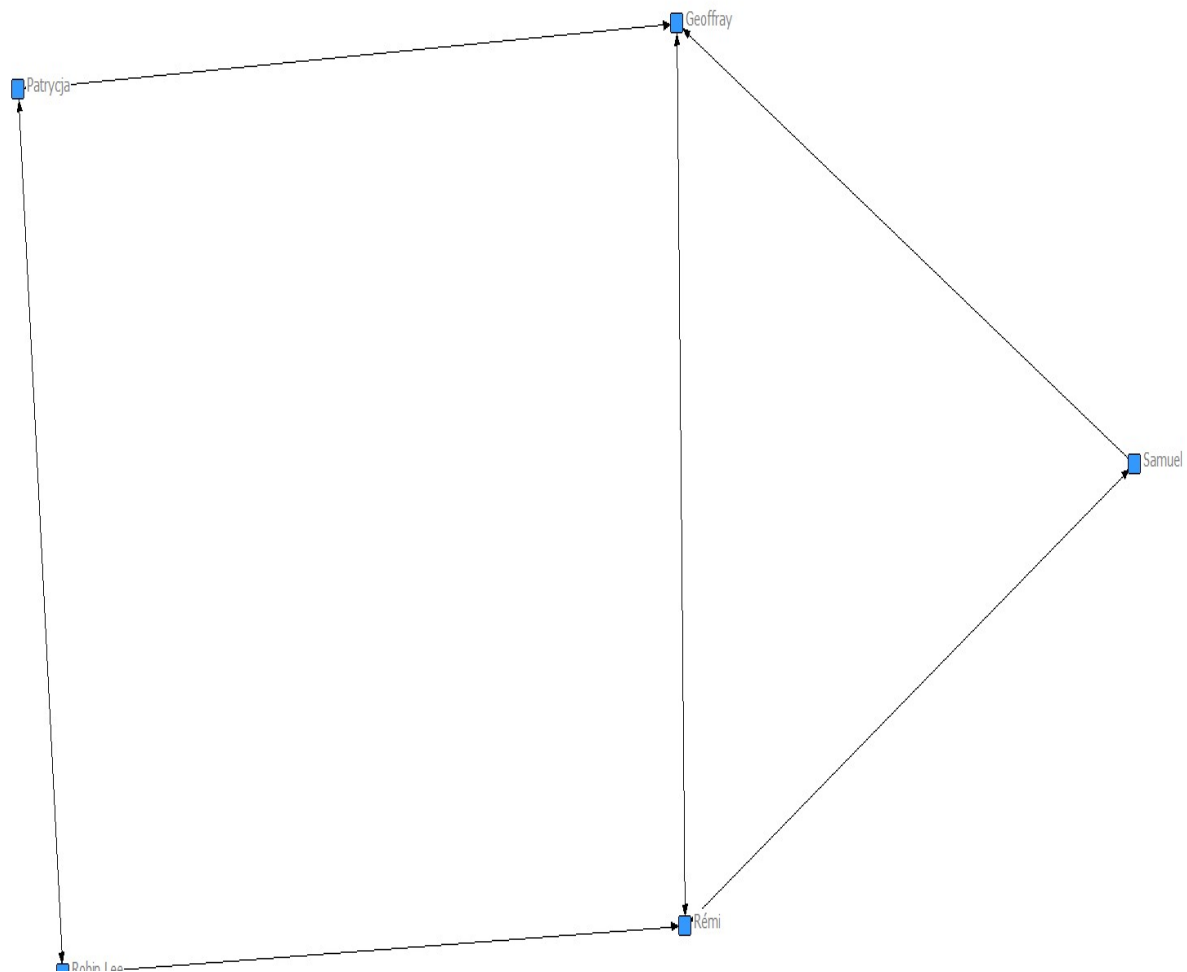
Robin : Là, j'avais envie de rire

Samuel : O prise de parole sur cet extrait.

Remarque : l'intégralité des échanges et les citations en couleur figurent dans l'annexe n°18

Tableau n°90. Analyse des interactions langagières 4C-groupe 5-leçon 3

				co-constructi on ou co- élabo ration	La co- constru ction ou co- élabo ration sans désacc ord	co- élabo ration acquies cante	co- constructio n ou co- élabo ration	co- constr uction ou co- élabo ration	confrontation contradictoire avec argumentation (vers CSC)	La confrontation contradictoire sans argumentatio n	Comport ements coopérati fs non orientés vers la tâche	Compor tement non coopérat if orienté vers la tâche	Comportement non coopératif orienté vers la tâche	Compor tement non coopérat if orienté vers la tâche	Compor tement non coopérat if non orienté vers la tâche	Compor tement individu el non orienté vers la tâche	Communicati on non perçue	
Groupe 5- Leçon 3		tours de parole	éno ncés	PROPOS E, ANALY SE	COMP LETE	ACQUI ESCE	ENCOURA GE, VALORIS E	ORGA NISE	S'OPPOSE AVEC DES ARGUMENTS	S'OPPOSE SANS ARGUMENT		IGNOR E	Coupe la parole, parle en même temps				Propos inaudibles, non terminés	
Robi n Lee	4 C	5	7	8	1	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	1	0
Patry cja	4 C	5	18	21	5	6	4	0	1	1	2	0	0	0	2	0	0	0
Geoff ray	4 C	5	10	10	0	1	0	0	1	0	3	2	1	0	1	0	0	1
Samu el	4 C	5	3	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rémi	4 C	5	13	17	5	6	0	0	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0
Temps 3'10																		

Figure n°29. Sociogramme 4C, groupe 5 (leçon n°2).

Commentaire : Le groupe observe la vidéo et commente. Les commentaires concernent les productions des pairs. On ne voit pas émerger de contenu spécifique à l'acrosport ou de stratégies collectives. Un élève (Samuel) ne prend quasiment pas la parole. Au sein du groupe 5 dès la leçon 3 on note une prédominance des comportements coopératifs de co construction (18) ainsi que des confrontations contradictoires avec ou sans arguments (8). Treize comportements non coopératifs ou individuels sont relevés.

Les profils individuels et collectifs attribués au regard des grilles de cotations (annexe n°12) sont dans le tableau suivant.

Tableau n°91. Profils individuels et collectifs 1 (début de T1, leçon 3)

		Profil individuel 1	Profil collectif 1
Alexis	3	3	4
Mathieu	3	3	4
Clarisse	3	3	4
Virginie	3	5	4
Robin Lee	5	4	5
Patrycja	5	6	5
Geoffray	5	5	5
Samuel	5	2	5
Rémi	5	6	5

L'observation des profils individuels et collectifs au début du cycle d'acrosport corrobore les constats effectués plus avant. Ces deux groupes ont des profils interactifs clairement différents. Cette dissociation se retrouve à la fois dans les interactions langagières et dans les profils.

ANALYSE À LA LEÇON N°11.

Extrait d'échanges du groupe 3 (verbatim première vidéo EPS, leçon 11)

Al : voyons voir le désastre

Virg : oui, oui

Cla : je pars trop fort en piquet

Al : ah.. !, celle là elle est bein...

Virg : et bien, c'est...chaud

Cla : et bien à chaque fois, je me fais mal au cou

Al : c'est...

Cla : là je l'ai bien fait , Put... à chaque fois mon tee-shirt, il descendait !!, ça me cassait les c..

Al : c'est filmé...

Virg : ma roue elle est... catastrophique...

Al : là je t'ai bien aidé

Cla : vous comptez pas jusqu'à trois, non.

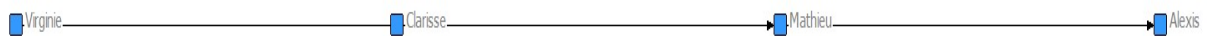
Cla : c'était trop marrant

Mathieu : absent

Remarque : l'intégralité des échanges et les cotations en couleur figurent dans l'annexe n°1.

Tableau n°92. Analyse des interactions langagières 4C-groupe 3-leçon 11

				co- construct ion ou co- élaborati on	La co- constru ction ou co- élaborat ion sans désacco rd	co- élaborati on acquiesc ante	co- constructio n ou co- élaboration	co- constru ction ou co- élaborat ion	confrontation contradictoire avec argumentation (vers CSC)	La confrontation contradictoire sans argumentatio n	Comport ements coopérat ifs non orientés vers la tâche	Compor tement non coopéra tif orienté vers la tâche	Comportement non coopératif orienté vers la tâche	Compor tement non coopéra tif non orienté vers la tâche	Compor tement individu el non orienté vers la tâche	Communicati on non perçue
Groupe 3- Leçon 11				tours de parol e	éno ncés	PROPO SE, ANAL YSE	COMP LETE	ACQUI ESCE	ENCOUR AGE, VALORI SE	ORGA NISE	S'OPPOSE AVEC DES ARGUMENT S	S'OPPOSE SANS ARGUME NT	IGNO RE	Coupe la parole, parle en même temps		Propos inaudibles, non terminés
Alexis	4 C	3	28	28	3	2	1	5	4	8		3			2	0
Mathieu	4 C	3														
Clarisse	4 C	3	31	32	4	3	0		1	12	4	0			8	1
Virginie	4 C	3	36	42	8	7	2	1	5	13		2			4	
Temps 4'40																

Figure n°30. Sociogramme 4C, groupe 3 (leçon n°11).

Commentaire : Pour le groupe 3 à la leçon 11 les tours de parole sont équitablement répartis. On note une prédominance des comportements coopératifs (82) sur les comportements non coopératifs (14). Trente trois confrontations contradictoires avec arguments sont à relever. On peut observer dans les interactions langagières présentées sur cet extrait la centration encore personnelle des trois membres. Les échanges sont brefs, seulement globalement évaluatifs. Aucune justification des feedback n'est à noter. Notons l'absence répétée d'un membre du groupe. Ce facteur a été un frein très important à la dynamique du groupe et à la qualité de la production collective.

Extrait d'échanges du groupe 5 (verbatim première vidéo EPS, leçon 11)

Rémi : t'es trop hésitant Samuel

Geof : j'ai pas réussi du premier coup

Geof : c'est dommage... mais c'est pas grave

Rémi : t'as vu, on était vachement trop penché, on a les jambes pliées

Rob : Rémi t'as carrément oublié

Rémi : la vache je suis petit en fait Samuel, pourquoi t'es redescendu, en fait?

Geof : il avait pas bien positionné ses mains

Samuel : t'as pas vu, j'étais sur le point de tomber.

Rob : et moi on est... assis regarde

Pat : ah ah, comment je saute

Rob : ah, on n'a pas tenu 3"

Rémi : ah oui, zut. C'est en fait dans la précipitation car en fait, c'était trop dur

Rob : et là Geofray il court..

Pat : on est trop stressé

Rémi : ouais, et bien, je pense que c'est le stress de la caméra parce que avant on réussissait bien les figures (...) et puis on était dans la précipitation parce qu'on a pris du retard. Je pense sur certaines figures. Des hésitations, des trucs comme ça. Donc du coup, on a pris encore plus de retard, à cause du stress, des trucs comme ça. Faut vraiment qu'on arrive à se... (mime relâchement avec ses mains)» « .. »hein?

Rob : oui...

Geof : vas y Robin

Rob : mais il a tout dit

Geof : non, il n'a pas tout dit , il a juste dit qu'il trouvait qu'il y avait un truc qui clochait à la fin (...) mais en fait moi je trouve, c'est à la fin qu'il y a un truc qui cloche. C'est moi, j'aurais du marcher même si la musique n'était pas fini

Pat : c'est pas grave car M. Chalas, il a dit que la musique, il la remettrait. C'est pas grave donc si on est en retard. Par contre Samuel, toi, il faut que tu te concentres un peu plus. Comme t'es monté et t'es retombé, normalement, ça devrait pas arriver.

Geof : et oui, et oui... et M. Epinoux, il l'a dit...

Rémi : t'as 50 mots à dire, sinon tu fais pas...non, on rigole...

Pat : Non, non mais dit...n'est pas peur, on n'est pas là pour te juger, on est là pour t'écouter

Samuel : je suis stressé quand, il y a la caméra... et heu, quand il y a la caméra, ça me stresse pour parler

Geof : et si t'as un avis à donner sur quelqu'un qui fait quelque chose de mauvais dit le. N' aie pas peur.

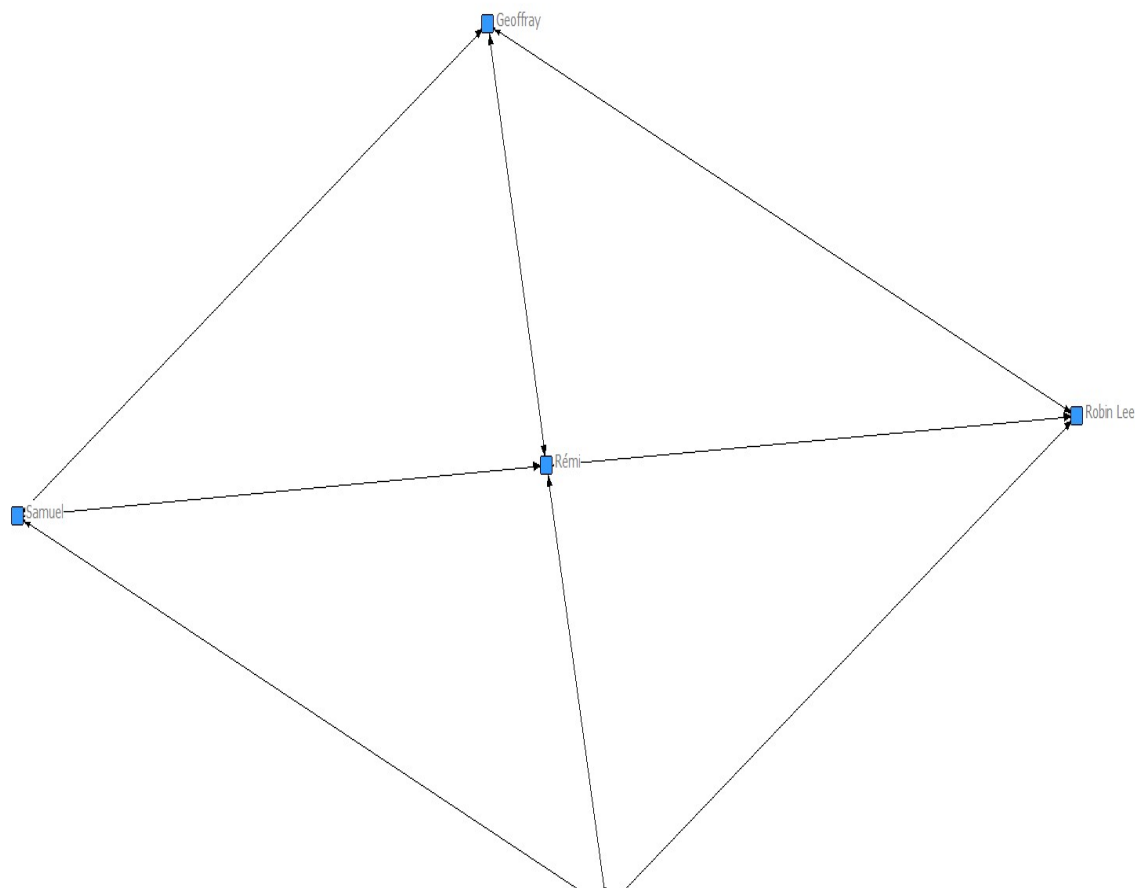
Rob : et toi (Patrycia), t'es déjà en place pour attendre Rémi et moi alors, on est obligé de t'attendre.. et tu t'en vas et tu reviens...et t'arrives.

Pat : oui mais en fait, en fait, comme je n'y arrive pas très bien à la roue, M. Chalas, il m'a dit de sauter et de faire un demi tour et après de faire un demi-tour

Remarque : l'intégralité des échanges et les cotations en couleur figurent dans l'annexe n°18

Tableau n°93. Analyse des interactions langagières 4C-groupe 5-leçon 11

					co- construc- tion ou co- élaborati- on	La co- construct- ion ou co- élaborati- on sans désaccor- d	co- élaboratio- n acquiesca- nte	co- constructio- n ou co- élaboration	co- construct- ion ou co- élaborati- on	confrontatio- n contradictoi- re avec argumentati- on (vers CSC)	La confrontat- ion contradict- oire sans argumenta- tion	Comporte- ments coopératifs non orientés vers la tâche	Comporte- ment non coopératif orienté vers la tâche	Comportem- ent non coopératif orienté vers la tâche	Comporte- ment non coopératif orienté vers la tâche	Comporte- ment individuel non orienté vers la tâche	Communic- ation non perçue
Groupe 5- Leçon 3		tours de parole	énon- cés	PROPO- SE, ANALY- SE	COMPL- ETE	ACQUIE- SCE	ENCOUR- AGE, VALORIS- E	ORGAN- ISE	S'OPPOSE AVEC DES ARGUME- NTS	S'OPPOS- E SANS ARGUM- ENT			IGNORE	Coupe la parole, parle en même temps			Propos inaudibles, non terminés
Robin Lee	4 C	5	17	18	8	2		2	3	1	2						
Patry- cja	4 C	5	9	12	5	1	1	2	1						1		1
Geoff- ray	4 C	5	17	22	5	0	3	3	7		1				2		1
Samu- el	4 C	5	4	4	1	1											1
Rémi	4 C	5	15	22	7	5	1	4	2		0				1		
Temps 5'05																	

Figure n°31. Sociogramme 4C, groupe 5 (leçon n°11).

Commentaire : On voit émerger des contenus spécifiques à l'acroport (contenus d'enseignement) ou des stratégies collectives. On peut observer un emboîtement des énoncés qui se complètent afin de construire un vrai raisonnement collectif. Les échanges se précisent et sont principalement orientés vers le projet collectif. Des conseils et des procédures d'encouragements (« c'est pas grave »), de gestion du stress (« n'aie pas peur ») sont à relever en direction d'individus particuliers ou du groupe lui-même. Les 5 partenaires prennent la parole dont Samuel. Le groupe l'encourage à le faire encore davantage. Par ailleurs pour trois membres sur 5 (Geoffray, Patricja, Rémi) la longueur des énoncés et leur richesse ont évolué depuis la leçon 3. L'observation des interactions langagières montre la présence de 60 interactions coopératives pour 4 qui ne le sont pas.

Les profils individuels et collectifs attribués au regard des grilles de cotations (annexe n°12) sont dans le tableau suivant.

Tableau n° 94. Profils individuels et collectifs 2 (fin de T1)

		Profil individuel 2	Profil collectif 2
Alexis	3	6	6
Mathieu	3		
Clarisse	3	5	6
Virginie	3	5	6
Robin Lee	5	7	8
Patrycja	5	8	8
Geoffray	5	8	8
Samuel	5	4	8
Rémi	5	8	8

On peut remarquer à la fin du cycle que l'ensemble des profils évolue positivement. Les deux groupes progressent. Cependant le groupe 5 progresse davantage (+3 au niveau du profil de groupe) vis-à-vis du groupe 3 (+2). Ceci confirme encore les constats effectués au regard de l'analyse des énoncés.

4.6.4.2. Analyse de l'étude de cas.

Cette étude de cas fait émerger des dynamiques interactives pour les deux groupes observés sensiblement différentes. L'analyse comparative des sociogrammes réalisée au regard des attractions le montre explicitement. On voit le sociogramme du groupe 3 s'appauvrir à la fin du cycle tandis que celui du groupe 5 se densifie avec un élève au cœur de ce réseau.

Ces dynamiques dépassent la simple analyse quantitative de moyennes qui pourrait atténuer les différences observées in situ. Si quantitativement les deux groupes progressent au niveau des énoncés, leur nature diffère. On voit, pour le groupe 5, des interactions langagières tendrent principalement vers des interactions de haut niveau (co-construction, débat, encouragements) alors que le groupe 3 continue à utiliser des interactions non coopératives. On peut relever que l'analyse des profils interactifs (individuels et collectifs) paraît être corrélée avec des résultats de nature scolaire, à savoir les notes de CS et de projet collectif en acrosport. En effet, on peut relever que le groupe 3 obtient à la fin du cycle une note de CS de 12,5 points quand le groupe 5 obtient 18,2 (moyenne des 4C : 15,61). Ce constat est identique au niveau de la note obtenue collectivement dans le projet collectif puisque le groupe 3 obtient à la fin du cycle une note de 11,42 points quand le groupe 5 obtient 17,96 (moyenne des 4C : 14,69).

Cette étude de cas paraît intéressante pour deux points. Elle semble indiquer que la formation à la coopération n'a pas la même incidence selon les dynamiques internes à chacun des

groupes. De plus, elle paraît souligner une proximité entre dynamique interactive de haut niveau et une réussite dans la tâche motrice collective (en acrosport).

4.6.5. Discussion

Notons qu'une synthèse de nos résultats est présentée après la conclusion générale au sein de la figure n°32. Cette discussion se structure, une nouvelle fois autour de nos quatre questions de recherche :

1. Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Acrosport sur les comportements interactifs en Acrosport ?

Nos résultats quantitatifs et qualitatifs montrent une influence significative de la condition sur les profils interactifs mais aussi sur les verbatims. En situation d'échanges verbaux, la classe formée montre dans son ensemble des dynamiques interactives d'un niveau supérieur à la classe non formée. Ainsi par exemple, les observations montrent que les 4C tendent à évoluer positivement dans les grilles de cotation des profils individuels et collectifs. En moyenne, à T3, on constate une différence de 3 points (sur une échelle de 9), entre la classe formée et non formée.

L'analyse qualitative des études de cas met en exergue ce constat tout en le nuancant. Le groupe 5 de la 4C a construit au fil du cycle des interactions se centrant sur le projet. Les prises de parole sont plus nombreuses. On voit émerger des interactions verbales coopératives de façon plus régulière. En somme, la dynamique du groupe s'oriente vers un groupe d'AC de haut niveau (Johnson et Johnson, 1999). Ce résultat va dans le sens des conclusions de l'étude de Gillies et Aschman (1996) qui comparent deux modalités de travail (AC avec et sans formation). Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse initiale. Les groupes formés fonctionnent de façon plus optimale et obtiennent de meilleurs résultats. Dans cette expérimentation, les auteurs montrent qu'à l'école primaire, les élèves formés au travail à plusieurs développent, non seulement des relations de meilleure qualité, mais en plus ils en ont des perceptions plus positives. Les relations d'aide sont plus nombreuses, l'échange d'idées est plus dense. Nos résultats vont dans le même sens.

Par contre, il est à noter, qu'au-delà de ce constat positif dans son ensemble, des dynamiques de groupes peuvent interférer avec la formation à la coopération. Le groupe 3 de la classe formée relativise nos conclusions puisque son évolution est beaucoup moins positive que celle du groupe 5, de la même classe. Cette observation va dans le sens des conclusions

d'Evin (2013) qui montre la variété des dynamiques collectives face à la coopération. Cet auteur décrit comment les groupements vivent des « histoires collectives » de nature différente au regard de leur singularité. Aussi, il semble que certains paramètres dépassant la simple formation soient difficiles à maîtriser, les relations particulières des membres du groupe font partie de cet ensemble. Les caractéristiques personnelles des participants (non étudiées ici) peuvent aussi expliquer les effets limités de la formation. Ce phénomène est déjà mis en exergue par Sharan (1990) lorsqu'il conduit l'analyse des obstacles à surmonter par les enseignants dans les mises en œuvres du travail coopératif en classe.

2. Est-ce qu'une formation en EPS peut avoir des conséquences synchroniques sur les comportements interactifs dans une autre discipline (Les Sciences Physiques) ?

Sur ce point, seuls les profils interactifs montrent des résultats significatifs. Si du côté des échanges langagiers, on se heurte à des chiffres plutôt faibles, comparativement à ceux de l'EPS, les profils suggèrent un impact positif de la formation aux CS. Les tests statistiques montrent en effet des différences significatives entre la classe formée et celle qui ne l'est pas.

Pour expliquer ce paradoxe, on peut invoquer la nature des situations dans lesquelles les élèves doivent échanger. Celles-ci étant différentes en EPS et en SP, elles ont pu nuire à la qualité des résultats. D'une part, l'absence de salle spécifique en SP limitait la prise de parole, comparativement à la condition mise en œuvre en EPS. D'autre part, l'absence de support de discussion (ou artefact cognitif) a, semble-t-il limité les échanges. En effet, en SP, il n'a pas été possible de montrer régulièrement les films des échanges interactifs aux élèves. De fait, ils avaient moins de contenus pour échanger. Et enfin, le bilan réalisé était moins prospectif qu'en acrosport puisque chaque manipulation était un projet différent, ce qui n'était pas le cas dans cette APSA dont le produit collectif était installé dans la continuité du cycle. Par ailleurs, en acrosport, le projet était stable dans le temps (12 leçons) et visible (chorégraphie filmée), alors qu'en SP, le projet était d'une durée réduite (1 à 2 leçons) et le produit collectif relevait davantage de mécanismes internes que d'un produit observable. De plus, en SP, la situation s'est transformée en un bilan global du fonctionnement du groupe, orchestré par un ou deux porte-paroles. Ce bilan a pu faire émerger des profils interactifs mais a nui à la présence de prises de paroles nombreuses et équitablement réparties.

Ainsi, ces deux projets se différencient sur de nombreuses dimensions : leur stabilité temporelle, le caractère plus ou moins observable des conduites et enfin le mode de résolution et de décision collective.

3. *Quelles sont les influences d'une formation à la coopération réalisée en Sciences Physiques sur les comportements interactifs en Sciences Physiques ?*

Au regard des résultats proposés, nous pouvons aller dans le sens d'une réponse positive à cette question. Que ce soit les interactions langagières ou les profils interactifs, tout indique une amélioration significative des interactions verbales pour les 4C comparativement aux 4A. Il est à noter que la classe formée aux CS amplifie sa demande de travail de groupe (résultats non présentés). Elle affirme de façon plus sensible sa préférence du travail entre pairs sur le travail individuel. Ce résultat nuance les constats des données quantitatives qui étaient plus nuancés. Si l'on ne constate pas d'évolutions significatives d'un point de vue des variables telles que le SEP, le SSRS ou les notes de CS, l'observation des interactions montre explicitement une amélioration des conduites interactives pour la classe formée. Il n'en reste pas moins que pour optimiser les autres résultats, la maîtrise de la nature et de la temporalité de la formation est à interroger.

4. Est-ce que les formations menées en Acrosport puis en Sciences Physiques modifient les comportements interactifs en post-test différé (en Volley-ball) ?

Les résultats montrent une évolution significative des profils interactifs de la classe formée comparativement à celle qui ne l'est pas. On peut penser que le travail mené en acrosport et en SP permet une modification durable des comportements interactifs, à condition toutefois de conserver des groupes stables. Ce constat va dans le sens des préconisations de Sharan (1990) en matière de développement des comportements coopératifs dans et en dehors de la classe.

Très récemment en EPS, les conclusions d'Evin (2013, p 288) insistent sur le paramètre de stabilité des groupes afin de construire des « histoires collectives ». Comme le suggéraient Johnson et Johnson (1999) pour un cadre d'enseignement académique, cet auteur incite les enseignants d'EPS à positionner ces « histoires collectives » dans un cadre temporel dépassant l'échelle de la leçon pour tendre vers celui du cycle voire de l'année. C'est à ce prix que l'on peut créer les conditions propices à un travail sur les CS pour l'ensemble des élèves. Les différences constatées entre les 4A et les 4C (classe formée) laissent à penser que la formation joue un rôle discriminant sur les comportements interactifs.

Par ailleurs, il semble que la situation dans laquelle on demande aux élèves de coopérer pour apprendre soit composée de variables qui la rendent plus-ou-moins propice à l'émergence de ces conduites interactives. Nous l'avons vu en SP et nous le confirmons ici, l'environnement

matériel et humain du groupe qui échange mais aussi la présence d'artefacts cognitifs tels qu'une vidéo pour la co-observation ou encore la mise en projet effective du groupe sont des paramètres qui semblent particulièrement importants pour l'émergence et la construction de ressources sociales. On peut ajouter à cette liste, la nature même de l'activité support du projet. En effet, la place et l'importance des compétences individuelles n'est pas la même en Volley-ball et en Acrosport. Si en Acrosport, chacun peut trouver sa place dans le projet en fonction de ses qualités, cette adaptation est plus aléatoire en Volley-ball. De plus, du point de vue de l'interdépendance des actions et du résultat les deux APSA diffèrent aussi. C'est ce que suggère la classification de Lafont et Winnykamen (1999), lorsque ces dernières dissocient les APSA au regard de leurs exigences relationnelles. En effet, si l'interdépendance s'impose en Acrosport, le sport collectif peut faire émerger des conduites individuelles en cas de difficulté collective. La nature compétitive du Volley-ball peut créer de la pression affective immédiate. Celle-ci est en mesure d'exclure certains élèves en difficulté et/ou de sur-valoriser des élèves en réussite.

Ces éléments font partie des paramètres qu'il faudra comprendre afin de construire et de tester des protocoles de formation aux CS adaptés, non seulement aux élèves mais aussi à chacun des contextes pédagogiques où ils doivent s'exercer.

4.7 Conclusion

Les CS peuvent-elles faire l'objet d'une formation spécifique dans le monde scolaire ? En l'état actuel de nos résultats, nous pouvons apporter une réponse positive à cette question.

Rappelons qu'une synthèse de nos résultats est présentée après la conclusion générale au sein de la figure n°32.

Cependant, les modalités pour la mettre en œuvre restent à préciser afin qu'elles puissent être adaptées à des contextes pédagogiques variables. Majoritairement les propositions de formation aux objectifs sociaux en milieu scolaire prennent la forme d'ateliers décontextualisés. A l'image des attitudes, que l'on sépare traditionnellement des connaissances et des capacités, la formation sociale des élèves est considérée comme un pan de formation spécifique. Notre expérience professionnelle, nous montre que cette formation aux CS est considérée, par certains enseignants comme un frein aux apprentissages classiques et une perte de temps. Cette vision des choses reste à confirmer par une procédure d'enquête plus large, mais force est de constater que cette tendance existe.

Les résultats, présentés ci-avant, renforcent l'idée qu'un travail important est à fournir afin de construire une formation pédagogique aux CS efficiente s'appuyant sur des apprentissages scolaires à réaliser. De plus, conformément aux assertions de Gillies et Ashman (1996), la formation des enseignants est un incontournable pour mener à bien un projet aussi ambitieux.

Le cadre de l'AC nous permet de dépasser certaines limites des programmes d'entraînement décontextualisés recensés dans l'étude de Gendron et al. (2005) déjà citée. Gendron et al. (2005, p 213) affirment que « les programmes s'adressant aux adolescents visent davantage le volet de mise à niveau des connaissances plutôt que celui de la mise en pratique ». C'est fort de ces constats que notre programme de formation s'est construit. Nos résultats dépassent clairement la première limite. Que ce soit en EPS ou en SP, les élèves formés aux CS ont progressé sur leur profil interactif comparativement à la classe non formée. En outre, les élèves formés ont vu leur résultats augmenter globalement plus nettement que les élèves non formés.

En ce qui concerne le maintien des acquis et la généralisation des comportements sociaux, nous ne pouvons être aussi catégorique. Les paramètres spécifiques à notre formation sont favorablement influencés à long terme (les notes de CS en EPS, les profils individuels et collectifs en EPS et en SP). Par contre, pour les variables moins spécifiques, l'impact de la formation est globalement peu satisfaisant (influence sur les problèmes ouverts, sur le SEP, sur le SSRS). Certains paramètres sont à questionner pour de futures études :

-la temporalité de la formation : le positionnement de cette formation à des temps différents a sûrement induit une difficulté pour les élèves à tisser des liens en matière de ressources sociales. De plus, il semble que la durée de la formation doive pouvoir être optimisée, notamment en SP.

-la nature même de la formation : il semble indéniable que le choix des modalités de formation, bien que réalisé au regard de la littérature existante, soit lui-même à interroger. La durée, les contenus, les situations de mise en œuvre et d'évaluations sont des paramètres sur lesquels un travail d'investigation important reste à mener. Sur ce point, notons que la différenciation pédagogique n'a pas été évoquée. En effet, notre postulat pédagogique s'est fondé sur un contenu de formation identique pour tous les élèves. Nous pourrions envisager de l'adapter en fonction du niveau de CS de chacun d'entre eux mais aussi dans une perspective plus anthropologique, aux caractéristiques personnelles des élèves.

-les destinataires de la formation : si les élèves sont les destinataires naturels de ce genre de formation, il paraît incontournable d'envisager, au-préalable, une formation plus poussée des

enseignants. L'expérimentation reposait grandement sur la façon dont les enseignants allaient ou non prolonger le travail sur les ressources sociales amorcé lors de la formation conduite par le chercheur. Quelle a été la nature du travail entre les séances d'expérimentations ? Aussi, plusieurs aspects sont à explorer pour optimiser l'appropriation de la démarche d'AC et de développement des CS par les enseignants. En particulier en SP, il a été observé des résistances et difficultés en matière de mise en œuvre des discussions collectives. Les modifications engendrées par le travail en groupes coopératifs constituent certainement une rupture pour de nombreux enseignants des disciplines académiques. Tout d'abord, l'idée même du projet et de ses finalités doit être posée comme une base de travail collectif. Ce type de formation ne peut s'envisager sans une coopération de plusieurs membres de l'équipe pédagogique. Ceci reste encore une variable à tester. Rester sur une vision qui oppose apprentissages sociaux et scolaires ne peut conduire à une mise en œuvre durable du protocole. Il faudra donc questionner les représentations des intervenants avant toute conception et déclinaison collective d'un tel projet. Une phase de concertation sera à construire pour dépasser les éventuelles dissonances cognitives. Ensuite, il sera indispensable de faire partager la nécessité d'utiliser des structures de travail efficaces telles que l'AC. Et enfin, il faudra interroger et uniformiser les attentes ainsi que les modalités d'évaluation.

En somme, notre protocole qui avait comme finalité de proposer une modalité de mise en œuvre possible et efficace de formation aux CS semble répondre partiellement à l'objectif fixé. La partie réalisée en EPS est clairement satisfaisante, tandis que les résultats de l'expérimentation en Sciences Physiques s'avèrent plus contrastés. Le travail sur les CS est un objectif ambitieux et complexe. Sa mise en œuvre pour le social et par le social, il demande et impose une approche globale de travail interrogeant, non seulement les finalités éducatives mais aussi le choix des méthodes pédagogiques, la capacité à coopérer entre enseignants et enfin l'acceptation intime et personnelle par chaque enseignant d'une certaine révolution de leur posture professionnelle et de leur relation à la classe et à l'autorité. Apprendre aux élèves à coopérer implique que les enseignants sachent le faire entre eux. Est-ce une compétence valorisée dans le travail quotidien de ces derniers ? Rien n'est moins sûr. Une réflexion autour de cette problématique mériterait un travail de recherche et corollairement de formation spécifique aux enseignants.

CONCLUSION GENERALE

« Nous sommes condamnés à devenir inventifs, intelligents, transparents. L'inventivité est tout ce qui nous reste. La nouvelle est catastrophique pour les grognons, mais elle est enthousiasmante pour les nouvelles générations car le travail intellectuel est obligé d'être intelligent et non répétitif comme il l'a été jusqu'à maintenant » Serres (2007)

Cette recherche a été menée avec l'ambition de contribuer à une réflexion globale sur les finalités et les méthodes pédagogiques mises en oeuvre dans l'enseignement du second degré en France. Nous avons choisi le prisme des CS pour mettre en lumière cette analyse globale de l'Ecole française. Notre étude ne prétend pas porter de jugement de valeur sur le système et ses chevilles ouvrières que sont les enseignants. Bien au contraire, notre volonté est de montrer la difficulté d'*œuvrer* efficacement pour une mission complexe : l'Education. Derrière ce mot se cachent de nombreux acquis, ou compétences, au rang desquels figurent les compétences sociales.

Notre réflexion a voulu mettre l'accent, tout d'abord sur les difficultés épistémologiques sous-jacentes à ce projet éducatif. Les discours sur l'éducation sont nombreux, récurrents et souvent dissonants. Entre d'un côté des projets éducatifs à dimension politique ou scientifique et de l'autre des réalités contextuelles parfois difficiles, le dialogue peut être complexe. Notre travail se situe à l'interface de ces deux réalités. Celui-ci n'a eu de cesse de produire de la connaissance sur, par et pour favoriser et éclairer des changements en matière de pratiques pédagogiques afin d'en valoriser la richesse et d'en montrer leur pertinence voire leur performance (Hattie, 2012). Cette production de connaissances se situe à deux niveaux : théorique (1) et professionnel (2). Elle comporte un certain nombre de limites (3).

1. Les connaissances théoriques apportées.

Notre travail a cherché à rapprocher les discours scientifiques, des visions politiques et pragmatiques. C'est dans cette voie que nous avons, tout d'abord synthétisé les approches sur le concept épineux de compétence. Ce qui ressort de cette analyse, c'est bien la proximité

épistémologique entre l'APC et le socio-constructivisme. C'est cette proximité qui donne toute sa légitimité au concept de CS scolaire que nous avons défini :

Un élève ou un groupe d'élèves sont compétents socialement lorsqu'ils sont en mesure de faire face, seul ou à plusieurs, à des situations induisant des problèmes à résoudre de nature sociale (travail en groupe, débat d'idée, présentation d'un exposé,...), en combinant, lucidement et efficacement, des ressources qui leur sont propres. (définition personnelle).

Ce concept s'affirme, surtout aujourd'hui comme un enjeu à la fois scolaire, personnel, professionnel mais aussi citoyen et démocratique. D'un point de vue scolaire tout d'abord, puisque l'APC nécessite la confrontation à des situations complexes et donc souvent interactives, il va être indispensables de développer les ressources sociales des élèves mais il s'agira surtout à la fois de les inciter et de les encadrer pour qu'ils les mobilisent.

Malgré ce discours ambitieux se pose la question de sa mise en oeuvre. Comment former aux CS et comment le faire de façon efficace ? Notre travail de recherche a mis en avant les travaux nombreux mais trop souvent méconnus en France, sur les méthodes interactives d'acquisition que sont le PAL et l'AC. Nous positionnant dans ce cadre heuristique de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon et al., 1988), nous avons proposé de travailler plus spécifiquement avec l'AC. Aussi, nous avons réalisé une synthèse des procédures d'AC les plus utilisées. Ce travail de synthèse devra s'accompagner, d'un effort de propositions d'exemples concrets pour les disciplines du secondaire. La littérature francophone manque de telles propositions, la diffusion des expériences anglophones est encore des plus réduites, ce qui paraît être un frein important au développement de démarches novatrices dans le domaine.

2. Les connaissances professionnelles apportées.

Tout d'abord, nous avons tenté de donner du sens à notre travail. Ainsi, nos premières contributions empiriques ont montré à l'aune des sites internet des rectorats, des programmes disciplinaires, du S3C mais aussi des projets d'établissement et d'EPS qu'entre la volonté affichée de développer les CS et ce qui semble être mis en oeuvre, un fossé important subsiste. Les discours sont globalement unanimes sur la place indispensable des CS dans la

scolarité. Mais lorsqu'on s'intéresse aux productions concrètes (innovations et expérimentations pédagogiques, programmes disciplinaires, projets EPS), on s'aperçoit très vite de cette dissonance importante. Il serait intéressant de préciser cette dissonance en interrogeant des enseignants mais aussi des formateurs ou des concepteurs de programmes. Pour l'heure, nous ne pouvons que constater cette distorsion..

C'est face à ce constat que nous avons tenté de mettre en oeuvre et d'évaluer un protocole de formation transdisciplinaire aux CS. Ce dernier offre des exemples de formations en EPS et en SP et des outils d'évaluation formative, formatrice et sommative des CS scolaires.

Nous avons voulu, tout au moins ouvrir la voie d'un projet de recherche et engager un processus de réflexion sur la place des interactions pour apprendre et des CS dans le monde scolaire. Plus globalement, c'est bien la place de l'élève dont il est question. Et cette place, n'est pas une question simplement philosophique. Elle est une question paradigmatique : quels sont les mécanismes pédagogiques qui portent en eux une réelle efficacité d'acquisition pour les CS en relation avec l'ensemble des acquisitions ? La réponse générale est à chercher du côté des pédagogies (inter)actives. La réponse scientifique est à construire dans l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon et al., 1988). De multiples modalités d'acquisition sont possibles au regard de ce qu'il y a à apprendre. C'est à la recherche, en collaboration avec les formateurs et les enseignants qu'il s'agit de proposer des réponses pertinentes.

3. Les limites de notre travail.

La limite scientifique la plus importante de notre travail est son positionnement sur une perspective écologique complète. L'ensemble de nos contributions empiriques se situe sur ce paradigme avec tous les écueils que cela comporte. En ce qui concerne notre protocole de formation et malgré le fait d'avoir choisi les enseignants et les classes afin de travailler dans un cadre le plus contrôlé possible, nous voyons émerger un ensemble de biais ayant pu modérer nos résultats. L'effet enseignant est en soi un frein à l'objectivité de nos résultats. En effet, malgré le recrutement des enseignants basé sur le volontariat, certaines résistances ont été mises à jour pendant la mise en oeuvre du protocole. Il est bien évidemment légitime que chacun ait ses représentations pédagogiques, ses valeurs. Cette diversité fait la richesse des équipes pédagogiques, mais elle est aussi une source de variabilité des résultats.

Il en va de même avec l'effet élèves. Est-ce que dans un contexte difficile les résultats auraient été de même nature ? Nous avons bien relevé les différences de dynamiques collectives dans les groupes formés et ce malgré la présence d'une formation à la coopération. L'ensemble des influences sociales ne se résume pas à un ou deux cours évoquant la question dans la semaine. La cour de récréation s'affirme comme un terrain de formation autonome évident. Il ressort de ce constat que la problématique du développement des CS demande au corps enseignant mais aussi aux équipes éducatives, une réflexion globale quant leur mise en œuvre. Il semble indéniable que pour obtenir de réels changements sur des variables sociales, un projet transversal est indispensable. C'est d'ailleurs ce que montrent Dudley et al. (1997) dans leur mise en œuvre d'une structure coopérative dans une université américaine pour des sportifs de haut niveau.

De plus, l'effet formation demande à être interrogé et approfondi. Le contenu, la durée, les procédés pédagogiques choisis sont autant de paramètres sur lesquels nous pourrions faire évoluer notre proposition. Nous avons suivi les préconisations de la seule étude ayant proposé une formation concrète à la coopération avec comme support l'AC (Gillies et Aschman, 1996) Cette proposition, ainsi que les suivantes (Gillies, 2002, 2006) n'avait pas le même contexte de mise en œuvre (école primaire, puis mathématique au collège). Aussi, rien n'indique que ce transfert ne nuise pas à la qualité des résultats. Rien n'indique, non plus, que l'on ne puisse pas optimiser l'impact de cette formation en l'adaptant à une discipline support voire à des élèves singuliers.

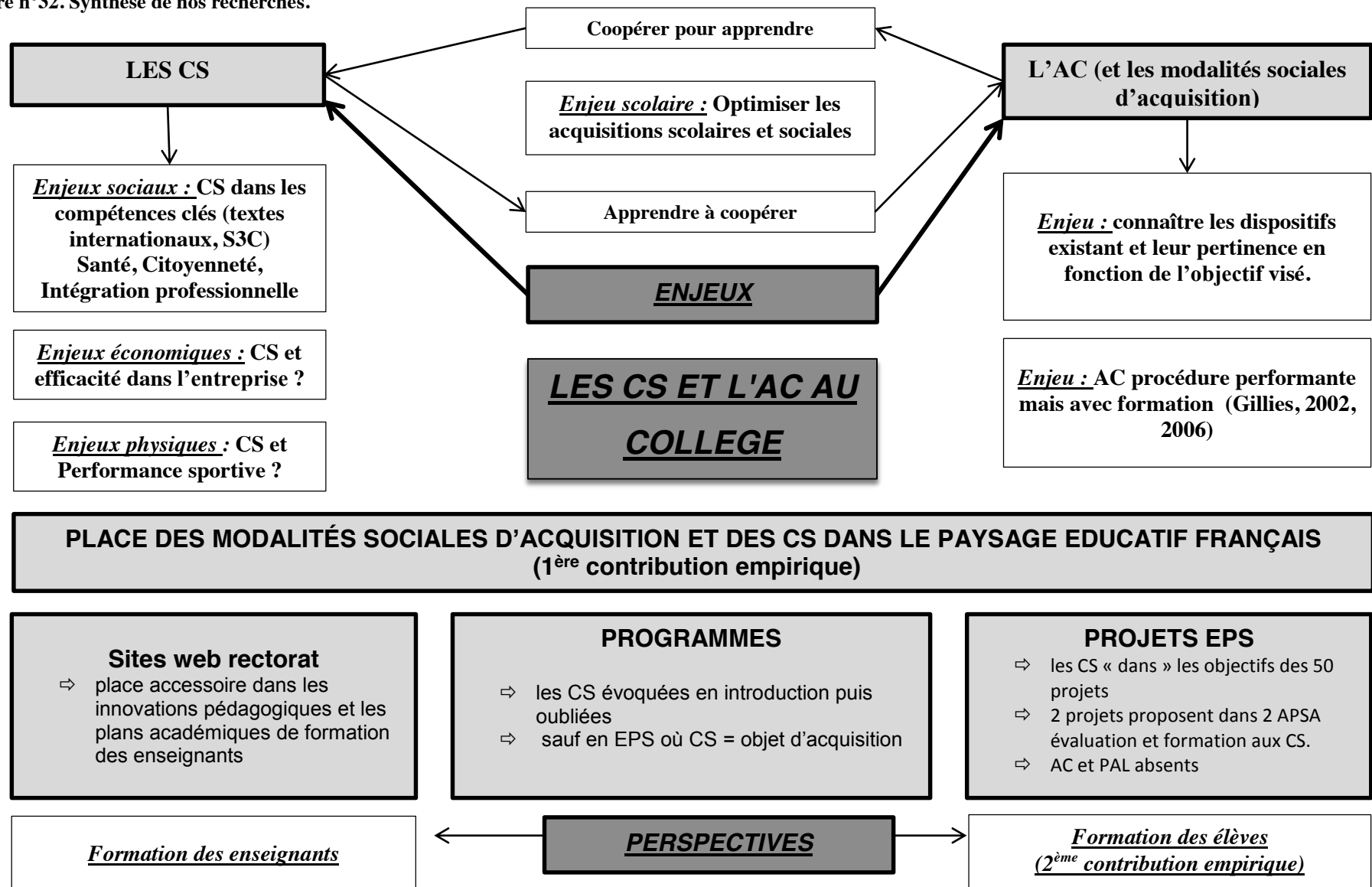
Et enfin, il y a aussi l'effet mesures. Le choix des outils a-t-il permis de faire émerger l'ensemble des influences du protocole ? Par exemple, en ce qui concerne le SSRS et sa procédure d'auto-administration, on peut imaginer que ce mécanisme peut aussi être une source de variabilité des résultats : la formation aux CS ne peut-elle pas induire un regard sur soi même plus averti et donc plus exigeant ? L'auto-évaluation ne conduit-elle pas l'élève à s'évaluer comme l'enseignant l'aurait évalué ? C'est ce qu'Allal (1998) décrit comme un piège potentiel inhérent à cette forme d'évaluation. La formation précise un peu plus les attentes des enseignants. Les élèves peuvent s'en imprégner et faire évoluer leur regard. En outre, le SSRS mesure des CS qui dépassent le cadre scolaire : est-ce un outil adapté pour mesurer des CS à destination de situations scolaires ? C'est pour ces raisons que nous avons bâti un outil d'observation des conduites interactives. Malgré tout, cet outil a une validité écologique propre au contexte où il a été utilisé. Il reste à le valider scientifiquement pour un contexte plus large.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme et au-delà des limites de notre étude, cette thèse fonde pour nous les prémices d'un engagement en faveur d'une éducation à la fois globale et spécifique aux CS en contexte scolaire. Ce travail cherche à impulser une dynamique à l'intention des différents acteurs au sein du système scolaire en France. Nous avons voulu montrer l'importance de tels choix éducatifs pour les élèves, futurs étudiants et futurs citoyens. Elles sont aussi, pour nous, le « miroir » de réalités pédagogiques qui ne mesurent pas encore suffisamment la place prioritaire qu'il reste à faire aux modalités sociales d'acquisition. C'est une question d'efficacité éducative, de conception de la société.

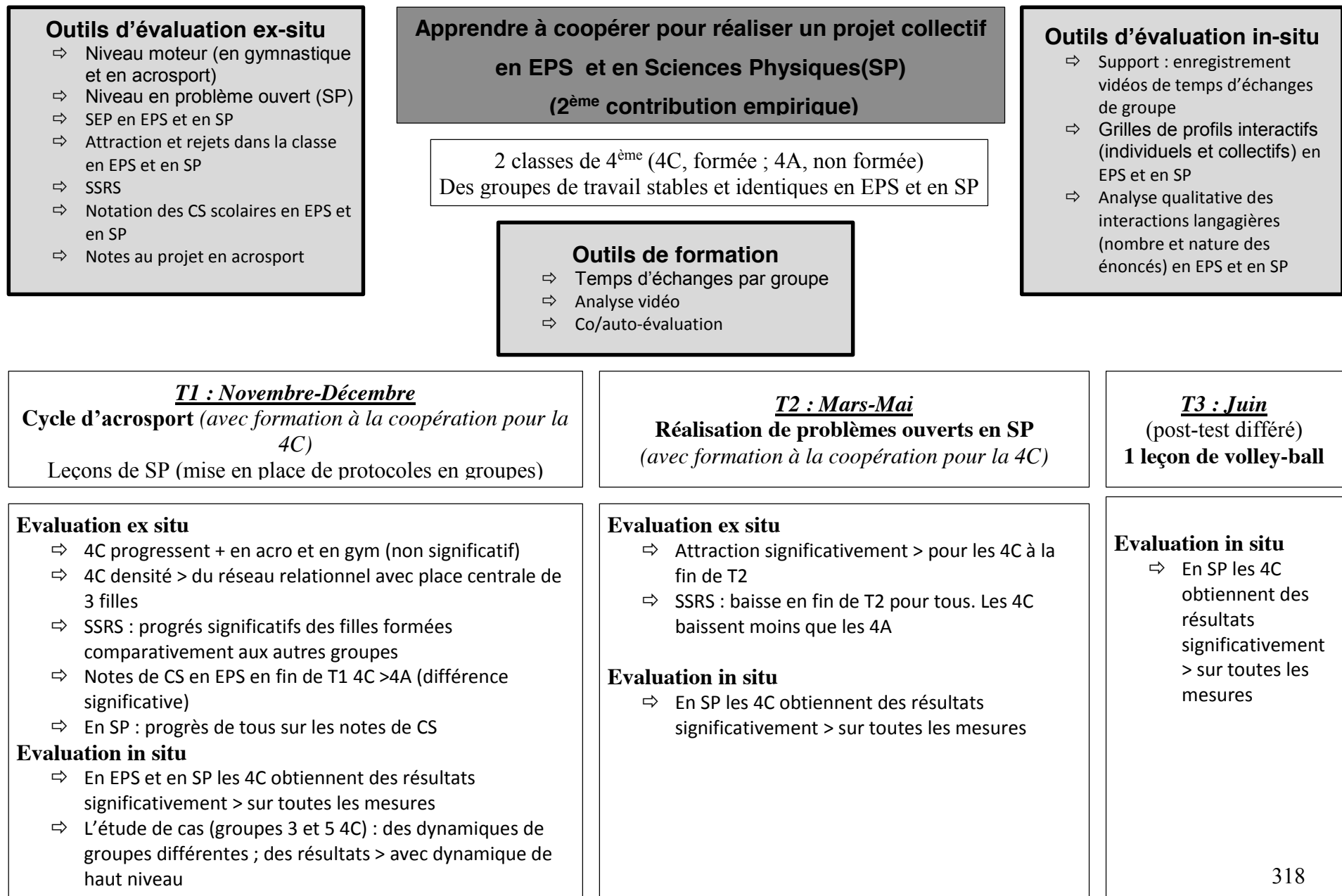
CONCLUSION GÉNÉRALE

Figure n°32. Synthèse de nos recherches.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Figure n°32 (suite). Synthèse de nos recherches



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1998). Impliquer l'élève dans l'évaluation : Promesses et pièges de l'auto-évaluation. In *Conférence dans le cadre de l'ADMEE, Mons (Belgique)*.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey et E. Aronson, *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3–56). New York: Random House/ Erlbaum.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5–31.
- Anderson-Butcher, D., Lachini, A. L. et Amorose, A. J. (2007). Initial Reliability and Validity of the Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1), 47–54. doi:10.1177/1049731507304364
- André, A. et Deneuve, P. (2011). Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique En Éducation*, 5, 46–57.
- Aristote, T. (2007). *Ethique à Nicomaque*. Paris: J. Vrin.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom* (Sage Publishing Company.). Beverly Hills.
- Arripe Longueville (d'), F. (1998). Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe (Thèse de doctorat en STAPS publiée aux Presses Universitaires du

- Septentrion.). Université de Paris X Nanterre.
- Arsac, G. et Mante, M. (1983). Des problèmes ouverts dans nos classes de premier cycle. *Petit X*, 2, 5–33.
- Ashman, A. et Gillies, R. (1997). Children's Cooperative Behavior and Interactions in Trained and Untrained Work Groups in Regular Classrooms. *Journal of School Psychology*, 35(3), 261–279.
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres*. Paris: Fayard.
- Bachelard, G. (1973). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: P.U.F.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, Albert. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. doi:10.1080/0305724022014322
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Canada, Toronto: Multi-Health Systems.
- Barblett, L. et Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13–18.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* Paris: P.U.F.
- Baudrit, A. (2007a). *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2007b). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2010). *Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de*

- favoriser les relations d'aide entre élèves ? *Recherches & Educations*, 4, 95–98.
- Beaudichon, J., Verba, M. et Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 129–141.
- Beauregard, I. A. (2013). Facteurs de protection et santé. Retrieved from http://ireps-ors-paysdelaloire.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=notice_display&id=14327 (consulté le 25 octobre 2013).
- Beelmann, A., Pfingsten, U. et Lösel, F. (1994). Effects of training social compétence in Children : a Meta-analysis of recent Evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–271.
- Bellier, S. (2000). Le « S-E » dans l'entreprise, utilité en gestion des ressources humaines. Paris: Vuibert.
- Besson, D. et Haddaj, S. (1999). Développer ou recruter les compétences?: les stratégies américaines de gestion des compétences. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Biemans. (2004). Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal for Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). De la justification, les économies de la grandeur. Paris: Gallimard.
- Bosman, C., Gérard, F. et Roegiers, X. (2000). Quel Avenir Pour Les Compétences ? Bruxelles: De Boeck Université.
- Bouchard, S. (2005). Mesurer les variables quantifier ce qui nous intéresse avec le moins d'erreurs possible. In S. Bouchard et C. Cyr, *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. (pp. 245–277). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la

- formation des enseignants. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Boyer, R. et Durand, J. P. (1993). *L'après-fordisme*. Paris: Syros.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Vye, N. et Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving : Research foundations. *American Psychologist* 41, 41, 1978–1987.
- Brighelli, J.P. (2005). *La fabrique du crétin: la mort programmée de l'école*. Paris: Gawsewitch.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton & Company Inc.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Buchs, C. (2002a). L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs. Université de Grenoble, Grenoble.
- Buchs, C. (2002b). Travail en duo sur des textes à l'école primaire : le rôle de la distribution des informations. *Actualités Psychologiques*, 19, 63–77.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. et Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relations. *Journal of Personality and Social Psychology*. Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008.
- Bui-Xuan, G., Mikulovic, J. et Pigeassou, C. (2007). Une approche conative des compétences sociales comme médiation entre sport et travail. Presented at the Sport et travail, Lille.
- Bulletin officiel spécial n°5 du 19 juillet 2012. (2012). Diplôme national du brevet, épreuves d'EPS.
- Burns, R. W. et Klingstedt, J. L. (1973). *Competency-based education*. Engle- wood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Buton, F., Fontayne, P. et Heuzé, J. P. (2006). *La cohésion des groupes sportifs : évolutions*

- conceptuelles, mesures et relations avec la performance. *Science et Motricité*, 59, 9–45.
- Cacioppo, J. T., Reis, H. T. et Zautra, A. J. (2011). Social resilience : The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43–51. doi:10.1037/a0021419
- Caldarella, P. et Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *American Psychologist*, 66(1), 43–51.
- Camus, O. (2012). L'évaluation des compétences relationnelles et sociales : obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires. Paris: Education Permanente.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A. et Eys, M. A. (2005). *Group dynamics in sport* (3rd Ed.). Morgantown: WV: Fitness Information Technology.
- Cartron, A. et Winnykamen, F. (1995). *Les Relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions*. Paris: Armand Colin.
- Casey, A. et Dyson, B. (2010). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175–199. doi:10.1177/1356336X09345222
- Casey, Ashley. (2009). Making cooperation a real part of your teaching. *Active and Healthy Magazine*, 16(4), 3–7.
- Chambers, B. (1997). *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Chamel, J. (2009). *Le concept de life skills : les compétences de la vie en question*. Mémoire présenté pour le master en étude du développement (Mémoire). Genève: Institut des hautes études internationales et du développement.
- Chanlat, J. F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 9(1), 113. doi:10.3917/trav.009.0113

- Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M., Nagels, M. et Sauvaget, G. (2008). Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels. In *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme*. Congrès AIPU de Montpellier.
- Chittenden, G. F. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Child Development*, 7, 1–87.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Code de l'éducation. Retrieved from <http://www.legifrance.gouv.fr/> (consulté le 24 janvier 2014)
- Collard, L. et Parlebas, P. (2012). *Sport & bien-être relationnel: un autre aspect de la santé*. Paris: Chiron.
- Conférence internationale pour la promotion de la santé d'Ottawa. (1986). Retrieved from http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf (consulté le 24 novembre 2013)
- Côté, V. (2009). Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire (Mémoire). Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/2217/1/M10881.pdf> (consulté le 15 mars 2013)
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck université.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97–110.
- Cros, F. (2009). Objectifs et apports du séminaire (pp. 7–12). Presented at the *Politique publiques en éducation*. Retrieved from http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf (consulté le 27 mars 2014)

- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. et Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767–785. doi:10.1016/j.cpr.2011.03.008
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Curie, J. (1995). La compétence en tant qu'imputation causale. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 56–57.
- Currie, G. et Darby, R. (1995). Competence-based management development: rhetoric and reality. *Journal of European Industrial Training*, 9(5), 11–26.
- Da Fonséca, D., Cury, F., Fakra, E., Rufo, M., Poinso, F., Bounoua, L. et Huguet, P. (2008). Implicit theories of intelligence and IQ test performance in adolescents with generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 46, 529–536.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. London; New York: Penguin.
- Danielson, C. K. et Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 35, 218–229.
- Darnis-Paraboschi, F. (2004). *Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs*. (Thèse de Doctorat en STAPS non publiée). Bordeaux 2.
- Darnis-Paraboschi, F. et Lafont, L. (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, , Taylor & Francis.
- Darnis-Paraboschi, Florence, Lafont, L. et Menaut, A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11-12 ans. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 255–265.

- Darnis-Paraboschi, Florence, Lafont, L. et Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*, 73(3), 25. doi:10.3917/sta.073.38
- Darnis-Paraboschi, Florence, Lafont, L. et Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS*, 11, 56 –76.
- Darnis-Paraboschi, Florence, Lafont, L. et Menaut, A. (2011). Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques. *eJRIEPS*, 73, 255–265.
- Daros-Voseles, D. A., Collins, K. M. ., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2008). Effect of self-perception on performance of graduate-level cooperative groups in research methodology courses. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 254–259.
- De Montmollin, M. (1994). La compétence dans le contexte du travail. In Minet, F., Parlier, M. et De Witte, S. *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* (pp. 39–44). Paris: L'Harmattan.
- De Rosnay, J. (1975). *Le microscope, vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Delignières, D. (2009). Complexité et compétences: un itinéraire théorique en éducation physique. Paris: *Revue EPS*.
- Delors, J. et Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans: rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco.
- Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures. Columbus: Batelle memorial institute.
- Dépret, E. et Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(3), 297–315.

- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30(3), 57–79.
- Desjardins, L., Réjean, T. et Bourgeois-Boulanger, M. (2012). Référentiel pour le développement des habiletés sociales. Retrieved from : http://www.cssamares.qc.ca/refHS/ref/Classification_ou_taxonomie_des_habiletés_sociales.pdf (consulté le 20 novembre 2013).
- Deutsch, M. (1949). A experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 99–237.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M.R. Jones (ed), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275–319). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28–37.
- Develay, M. (2009). Réforme curriculaire et statut du savoir (pp. 40–50). Presented at the Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, CRIFPE.
- Dionne, S. (2006). Apprentissage Cooperatif. *ACASEJAEESA*, 1(10), 1–28.
- Doghri, S. B. S. (2008). De la compétence à l'activité : analyse des processus de création des compétences dans les entreprises. *Humanisme et Entreprise*, 286, 45–58.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Douaire, J. (2008). Étude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de

- clavardage chez les jeunes : Le cas de la tribu des scientifiques (Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, F., & Filisetti, L. (2002). Acquisition et régulation des compétences sociales. Ministère de la recherche. Retrieved from <http://cefopna.no.sapo.pt/2.pdf> (consulté le 13 juillet 2013)
- Dudley, B. S., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1997). Using Cooperative Learning to Enhance the Academic and Social Experiences of Freshman Student Athletes. *The Journal of Social Psychology*, 137(4), 449–459. doi:10.1080/00224549709595461
- Durand, C. et Blais, A. (2003). La mesure, In *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Durkheim, E. (1911). L'éducation morale. (Cours dispensé en 1902-1903 à la Sorbonne). Retrieved from <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.edu2> (consulté le 25 avril 2013)
- Dutrenit, J. (2006). Evaluer et stimuler les élèves. La compétence sociale, une médiation pour apprendre. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 32.
- Dutrenit, J.(2013). Retrieved from (<http://dutrenit.monsite-orange.fr/page2/index.html>, site consulté le 12 octobre 2013)
- Dutrénit, J. (1997). La compétence sociale. L'Harmattan.
- Dutrénit, J. (2000). Évaluation de la compétence sociale de l'utilisateur : chaînon manquant entre marginalité et intégration. *Les Cahiers de l'Actif*, 288-291, 179–199.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Dyson, B., Linehan, N. R. et Hastie, P. A. (2010). The ecology of Cooperative Learning in

- Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113–130.
- Dyson, B. et Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education*. New York: Routledge.
- Dyson, B.. et Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 72, 28–31.
- Eldar, E. et Ayvazo, S. (2009). Educating Through the Physical – Rationale. *Education and Treatment of Children*, 32(3), 471–486.
- Ensergueix, P. J. (2010). La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l’acquisition d’habiletés motrices complexes. L’exemple du tennis de table au collège (Thèse de doctorat en STAPS soutenue le 29 avril 2010). Bordeaux.
- Enst, M. et Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence of student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*, 55, 24–37.
- Epinoux, N. et Lafont, L. (sous presse). Développer les compétences sociales par l’apprentissage coopératif. *Revue Formation et Profession*. Montréal.
- Epinoux, N. et Lafont, L. (2013). Développer les compétences sociales par l’apprentissage coopératif : apprendre à collaborer. In 3^e Colloque International de l’ARCD. Marseille.
- Evin, A. (2013). Coopération entre élèves et histoires collectives d’apprentissage en Éducation Physique et Sportive Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d’apprentissage coopératif (Thèse de doctorat en STAPS soutenue le 6 décembre 2013). Nantes.
- Fantuzzo, J. W., King, A. K. et Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 3, 331–339.

- Fauroux, R. et Charcornac, G. (1996). *Pour l'école*. Paris: La Documentation française.
- Filisetti, L. (2006). Les compétences sociales chez l'enfant. In 6ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française. Grenoble.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Epreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23–44.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 93–120.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Friedberg, J. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Seuil.
- Fumat, Y. (2000). La civilité peut-elle s'enseigner? *Revue Française de Pédagogie*, 132, 101–113.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Garnier, B. (2007). Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 35–45.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activité physique chez les adolescents. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 31(1), 211–233.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., Potvin, P. et Frenette, E. (2006). Relation entre le sentiment d'auto-efficacité, les habitudes de vie et les habiletés sociales chez les adolescents en difficulté de comportement. *Revue de Psycho-Éducation*, 35(2), 229–250.
- Gerard, F.M. (2009). *Évaluer des compétences guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.

- Gilbert, P. (2005). La notion de compétences et ses usages en gestion des ressources humaines. In Actes du colloque : Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques (DESCO).
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du travail et des organisations*. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 12, 67–77.
- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992). La compétence : du « mot valise » au concept opératoire. *Actualité de La Formation Permanente*, 116, 11–18.
- Gillies, R. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 137–147.
- Gillies, R. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 257–279.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271–287.
- Gillies, R. et Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187–200.
- Gillies, R. et Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90, 746–757.
- Gilly, M., Fraisse, M. et Roux, J. P. (1988). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11-13 ans : Dynamiques interactives et socio-cognitives. In A.N. Perret-Clermont, et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître* (Delval., pp. 73–92). Fribourg.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of*

- Educational Psychology, 98(4), 732–749. doi:10.1037/0022-0663.98.4.732
- Giordan, A. et Saltet, J. (2010). Changer le collège c'est possible!. Paris: OH! éditions : Play Bac.
- Goldstein, A. P. (1999). The Prepare curriculum : Teaching social skills. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P. et McGinnis, E. (1997). Skillstreaming the adolescent : New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2002). Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A., Borgeaud, E. (2010). L'intelligence émotionnelle au travail. Paris: Pearson.
- Goudas, M. et Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. Journal of Applied Sport Psychology, 21, 356–64.
- Greenspan, S. I. (1998). The child with special needs: encouraging intellectual and emotional growth. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Gresham, F.M. et Elliot, S. N. (1990). Social skill rating system. Circle Pines: American Guidance Service Inc.
- Gresham, F.M., . et Elliot, S. N. (2008). Social Skills Improvement System: Rating Scales. Bloomington: Pearson Assessments.
- Gresham, Frank M., Elliott, S. N., Vance, M. J. et Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. School Psychology Quarterly, 26(1), 27–44. doi:10.1037/a0022662

- Hatano, G. et Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. A. H. Stevenson, & K. Hakuta (Ed.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: Freeman.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Heller, T. (2004). "Savoir-être », pouvoir et enjeux identitaires : une critique de l'idéologie du soi. *Communication et Organisation* [En Ligne], 24. Retrieved from <http://communicationorganisation.revues.org/2888>, consulté le 20 mars 2014
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école Démocratique*, 39, 1–34.
- Hirtt, N. (2012). Les fondements socio-économiques de l'approche par compétences Intervention au colloque. In *La question du sujet dans le contexte de la mondialisation: discours et pratiques dans la didactique des langues et l'enseignement*. Besançon.
- Hobbes, T. et Mairret, G. (2000). *Léviathan, ou, matière, forme et puissance de l'Etat chrétien et civil*. Paris: Gallimard.
- Holsen, I., Smith, B. et Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program SECOND STEP in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71–88.
- Horst, S. J., Finney, S. et Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667–698.
- Houston, W. R. et Howsam, R. B. (1972). *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*. Science Research Associates.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Lendrum, A. et Wigelsworth, M. (2009). A systematic

- review of social and emotional skills measures for children and young people (DCSF Publications.). Nottingham.
- Hustvedt, S. et Le Boeuf, C. (2010). *La femme qui tremble une histoire de mes nerfs: essai*. Arles; Montréal: Actes Sud ; Leméac éd.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotski (1896-1934). Perspectives : Revue Trimestrielle D'éducation Comparée, 24(3), 793–820.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. et Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. doi:10.1111/1467-9280.00304
- Jadoulle, J. et Bouhon, M. (2002). Développer des compétences en classe d'histoire. *Le Point Sur La Recherche En Education*, 23.
- Javeau, C. (1993). *Leçons de sociologie*. Méridiens Klincksieck.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Retrieved from <http://www.lcps.org/cms/lib4/VA01000195/Centricity/Domain/124/Cooperative%20Learning%20Methods%20A%20Meta-Analysis.pdf> (consulté le 21 mars 2014)
- Johnson, D.W., Maruyana, G., Johnson, R. T., Nelson, D. et Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goals Structures on Achievement : a - Analysis. *Psychological Bulletin*. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62.
- Johnson, David W. et Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. T. et Johnson, D. W. (1998). Effective staff development in cooperative learning: training, transfer, and long-term use. In C. M. Brody & N. Davidson (Ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223–

- 242). New York: State University of New York Press.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Joshua, S. et Dupin, J. J. (1989). *Représentations et modélisations : le “débat scientifique” dans la classe et l’apprentissage de la physique*. Berne: Editions Peter Lang.
- Jungreis, A. M. (1976). Partition of excretory nitrogen in amphibia. *Comparative Biochemistry and Physiology. A, Comparative Physiology*, 53(2), 133–141.
- Junttila, N., Voeten, C., Kaukiainen, A. et Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of children’s social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895.
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
doi:10.1177/002221949602900301
- Kleiber, G. (2011). Types de noms : la question des occurrences. *Cahiers de Lexicologie*, 99(2), 46–69.
- Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. *Utinam*, 6, 53–74.
- Lafont, L. (1994). *Modalités sociales d’acquisition d’habiletés motrices complexes : rôles de la démonstration explicitée et d’autres procédures de guidage* (Thèse de doctorat de psychologie). Université Paris V.
- Lafont, L. (1997). Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices : Modalités d’analyse. In *Actes du Congrès International ACAPS*. Marseille.
- Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. In Darnis, F., *Interaction et apprentissage* (pp. 11–30). Paris: Editions EPS.
- Lafont, L. (2012). Cooperative Learning and tutoring in sports and physical activities. In B.

- Dyson et A. Casey, *Cooperative Learning in Physical Education* (pp. 136–149).
- Lafont, L. et Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 37. doi:10.3917/cdle.027.0037
- Lafont, L. et Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *Revue STAPS*, 103(1), 39–52.
- Lafont, L. et Proeres, M. (2000). Mettre en œuvre des discussions entre pairs à propos d'un jeu sportif collectif, quelle analyse des interactions ? In *Actes du Congrès International de l'ARIS*. Grenoble.
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10(1), 93–113. doi:10.1007/s11218-006-9006-7
- Lafont, L. et Winnykamen, F. (1999). Cooperation and competition in children and adolescents. In Y. Vauden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for educators (Human Kinetics)*, pp. 379–404. Champaign.
- LaFreniere, F. P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., ... Frigerio, A. (2002). Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems. Preschoolers. *Early Education and Development*, 13.
- Lazarus, A. A. (1973). Assertive training : A brief note. *Behavior Theory*, 4, 697–699.
- Le Boterf, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Paris: Éditions d'Organisation-Eyrolles.
- Lebrun, M. (2014). Un modèle pragmatique d'apprentissage ? Retrieved from <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>
- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet

- de mode ou moteur de changements en profondeur ? In Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N., Compétences et contenus. (De Boeck Supérieur., pp. 27–50). Bruxelles.
- Legrain, P. (2001). Procédures d'apprentissage assisté par des pairs en boxe française : étude des conditions favorables à l'apprentissage par observation et à la fonction de tutelle (Thèse de Doctorat en STAPS non publiée). Paris 10.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique. *Revue Suisse Des Sciences de L'éducation*, 24(3), 1–22.
- Lehraus, K. et Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In Filliettaz, L. et Schubauer-Leoni, M.L., *Processus interactionnels et situations éducatives* (De Boeck Université., pp. 159–179). Bruxelles.
- Leplat, J. et Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Les Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49–63.
- Leplat, Jacques. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lerbet, G. (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 29–36.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Luisoni, M. et Monnard, I. (2012). Quel sens de futurs enseignants attribuent-ils à l'évaluation par tâche complexe ? In 24e colloque international de l'ADMEE-Europe.
- Manger, T., Eikeland, O. J. et Asbjørnsen, A. (2001). Effects of social-cognitive training on students' empathy. *Swiss J Psychol*, 60, 82–88.
- Marcault, J. E. et Brosse, T. (1939). *L'éducation de demain*. Paris: Edition broché.
- Marcel, J. F. (2010). Des tensions entre le “sur” et le “pour” dans la recherche en éducation :

- question(s) de posture(s). Cahiers Du CERFEE, 27-28, 41–64.
- Martin, L. (2011). Efficacité comparée de différentes formes de « modèles ajustés » pour l'acquisition de tâches gymniques : rôle des « Coping modèles » et de l'Imitation Modélisation Interactive (Thèse de Doctorat en STAPS non publiée). Bordeaux.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Masson, A. et Parlier, M. (2004). Les démarches compétences. Anact.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. et Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). Behavior Research and Therapy, 21, 335–340.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, 1–14.
- Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D., Buther, L. et Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence (pp. 36–60). New York: GuilfordPress.
- Meirieu, P. (1992). Apprendre en groupe ? Lyon: Chronique sociale.
- Mélèze, J. (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion. Puteaux: Editions hommes et techniques.
- Merrell, K. W. et Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah: Erlbaum.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. et Kazdin, A. E. (1983). Social skills assessment and training with children. New York: Plenum Press.
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique . Le cas de la formation professionnelle au Québec. Revue Net.doc, 56.
- Montaigne, M. et Vassevière, J. (2008). Essais: 30 extraits et 6 essais. Paris : Larousse ;

- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.
- Morin, E. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2003). Une mondialisation plurielle. *Synergies Pérou*, 1, 37–42.
- Morin, E. (2012). *La voie: pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Pluriel.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mugny, G., Doise, W. et Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367–383.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative :pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26, 110–138.
- Mulder, M. (2007). Compétence : l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 40, 5–23.
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Rapport de l'OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf> (consulté le 24 mars 2014)
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. OCDE. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> (consulté le 25 mars 2014)
- OMS, Conférence ministérielle européenne de l'OMS. (2006). *Santé mentale : relever les défis, trouver des solutions*. OMS. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/98918/E88538.pdf (consulté le 25 mars 2014)
- Ouellet, F. (2001). Les compétences pour l'instruction complexe. In *Congrès de l'ARIC*.

- Genève. Retrieved from
<http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/OuelletF.pdf> (consulté le 16 janvier 2014)
- Parlebas, P. (2009). Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels.
- Parlebas, P., Sedano Campo, S., De la Villa Porras, C. et Jaouen, G. (2010). Juegos tradicionales y salud social = Jeux traditionnels et santé sociale = Traditional games and social health. Aranda de Duero; Lanarvily: Asociación Cultural La Tanguilla ; Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Parlement et Conseil européen. Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Pub. L. No. Journal officiel L 394 du 30.12.2006.
- Paschall, M., Fishbein, D., Hubal, R. et Eldreth, D. (2005). Psychometric properties of virtual reality vignette performance measures: A novel approach for assessing adolescents' social competency skills. *Health Education Research*, 20, 61–70.
- Paugam, S. (2009). Le lien social. Paris: Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 16(1-2), 107–132.
- Perrenoud, P. (1996). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie Collégiale*, 10(3), 5–16.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. In Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 21–41). Bruxelles: De Boeck.
- Persais, E. (2004). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques ? *Revue Française de Gestion*, 158, 119–145.
- Peyrat, M. F. (2007). Etudes comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège.

- In Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
Strasbourg.
- Peyrat, M. F. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. . Carrefours de
L'éducation, 27, 53–68.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe?:
tutorat et apprentissage coopératif. Bruxelles: De Boeck.
- Peyré, P. (2000). Compétences sociales et relations à autrui: une approche complexe. Paris:
L'Harmattan.
- Piaget, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris: Gonthiers Denoël.
- Plan éducatif personnalisé du Manitoba. (2010). Retrieved from
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf.
(consulté le 10 novembre 2013)
- Polvi, S. et Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in
Physical Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 44, 105–115.
- Programme d'EPS de lycée. (2010). Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.
- Programmes de collège. (2008). Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- Prost, A. (2001). Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Ministères de
l'éducation nationale et de la recherche.
- Putnam, J. W. (1998). Cooperative learning and strategies for inclusion : Celebrating diversity
in the classroom. Baltimore: Brookes.
- Putnam, J. W., Rynders, J. E., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1989). Collaboratives kill
instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and no
mentall handicapped children. Exceptional Children, 55(6), 550–558.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. et Dodge, K. A. (1992). Social information

- processing in aggressive and depressed children. 63, 305–320.
- Rapport du du Haut Conseil de l'Education. (2011). Retrieved from http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/116.pdf (consulté le 21 mars 2014)
- Rapport du du Haut Conseil de l'Education. (2012). Retrieved from http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/121.pdf (consulté le 21 mars 2014)
- Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris: Presses universitaires de France.
- Retornaz, A. (2008). Travail coopératif et langage. Atelier de travail dans la journée « éducation prioritaire ». Retrieved from site http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/cgi-bin/iabin/documents/jacazep2008/ate_5_UUTNUKOMKO.pdf (consulté le 14 janvier 2014)
- Reynolds, A. J. et Robertson, D. J. (2003). School-Based Early Intervention and Later Child Maltreatment in the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, 74(1), 3–26.
- Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme “ compétence ” en éducation. *Enjeux*, 37-38, 132–142.
- Romainville, M. (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce. *Les Cahiers Pédagogiques*, 476, 11–12.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (Eds.). (1994). Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Rosnay (de), J. (1975). Le microscope: vers une vision globale. Paris: Seuil.
- Rouche, M., Rémond, René. (2003). Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Ve siècle av. J-C.-XVe siècle Tome I, Tome I. Paris: Perrin.
- Rousseau, J. J. (1966). Emile ou de l'éducation. Paris: Garnier Flammarion.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Royer, E., Morand, C. et Gendron, M. (2005). Guide d'introduction au programme PEC - Pratiquons ensemble nos compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents. Donnacona (Québec): Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Rozenblatt, P. (2000). Le mirage de la compétence. Paris: Syllepse.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence : A developmental perspective. In R. Bar-On. et J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68–91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif (H.D.R.). Université de Nantes.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles: De Boeck.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning, Theory and Research*. New York: Praeger Publishers.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J. et Griffin, K. W. (1999). social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *J. Drug Education*, 29(3), 251–278.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J. et Griffin, K. W. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20(2), 178–209.
- Schmieder, A. A. (1973). *Competency-Based Education: The State of the Scene*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Schneider, B. P. (2012). A structural analysis of the social skills improvement system rating scales, parent form: measurement invariance across race and language format. Pennsylvanie: Université de Pennsylvanie. Retrieved from <https://etda.libraries.psu.edu/paper/16286/13759> (consulté le 27 mars 2014)

- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Pratiques, Théorie* (Université de Genève), 118, 1–163.
- Schopenhauer, A. (2013). *Aphorismes et sagesses dans la vie*. Retrieved from <http://www.schopenhauer.fr/oeuvres/fichier/aphorismes.pdf> (consulté le 27 mars 2014)
- Serres, M. (2007). Les hommes : le cognitif 3. Forum INRIA. En ligne. Retrieved from Consulté le 24 février 2012 <http://www.youtube.com/watch?v=w5OqlbrXiOE>
- Shoda, Y., Mischel, W. et Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978–986.
- Shoval, E. et Shulruf, B. (2011). Who Benefits from Cooperative Learning with Movement Activity. *School Psychology International*, 32(1), 58–72.
- Simone, R. (2012). *Pris dans la Toile: l'esprit aux temps du Web*. Paris: Gallimard.
- Slavin, R.E. (1980). *Using student team learning*. Revised edition. Baltimore: The John Hopkins University.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New Jersey: Longman.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Slavin, Robert E. (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ?* (pp. 171–189). Éditions OCDE. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on/l-apprentissage-cooperatif_9789264086944-9-fr
- Socle commun de connaissances et de compétences, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2006).
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and*

- children and adolescents. Windsor: NFER-NELSON.
- Stewart-Brown, S. et Edmunds, L. (2003). Assessing social and emotional competence in primary school and early years settings. Nottingham: DfES Publications.
- Suchman, L. (1987). Plans and Situated Actions: the problem of human-machine communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talavera, E. R. et Perez-Gonzalez, J. C. (2007). Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 40, 92–112.
- Tardif, M. et Akkari, A. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants. *Revue Des HEP de Suisse Romande et Du Tessin*, 4, 5–10.
- Tartar-Goddet, E. (2007). Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole. Paris: Retz.
- Thibaut, B. (2001). Compétence(s), une notion controversée en quête de “requalification”? texte distribué à l’entrée du colloque de l’ISERES (cité dans « “Compétences” contre “qualification”, la nouvelle offensive du Medef », Rouge, 4 janvier 2001 (hebdomadaire de la Ligue Communiste Révolutionnaire).
- Thiberge, B. (2007). La question des compétences sociales et relationnelles: points de vue des praticiens. Paris : L’Harmattan.
- Tochon, F. V. (1993). L’enseignant expert. Paris: Nathan.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631–645.
- Topping, K. J. et Ehly, S. (1998). Peer-Assisted Learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- U.N.I.C.E.F., O.M.S, Banque mondiale. et U.N.F.P.A. (2003). Skills for Health. Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school. Genève: OMS.

- Van Horn, M., Atkins-Burnett, S., Karlin, E. et Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analysis of the social skills rating system. *School Psychology Quarterly*, 22, 142–199.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Varela, F. (1999). Cognition et Sciences cognitives. In D.Lecourt (Ed.), *Dictionnaire d'Histoire et de Philosophie des Science* (pp. 185–191). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934). The Problem of Age. In ber (Ed.), *The Collected Works of Vygotski*. New York: Plenum Press.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (Traduction de Françoise Sève). Paris: Éditions Sociales.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale* (textes publiés par K. Bariniskov et G. Petitpierre). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Ward, P. et Lee, M. A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 205–225.
- Ware, D. M. (2005). Social competence of students enrolled in online high school physical education courses. Retrieved from http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000624/Ware_Deborah_EdD_200508.pdf (consulté le 27 mars 2014)
- Warnes, E. M., Sheridan, S. M., Geske, J. et Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: identifying meaningful behaviors for socialcompetence. *Psychology in the Schools*, 42, 173–187.
- Weare, K., Gray, G., Great Britain. et Department for Education and Skills. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?*
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. A. Goslin

- (Ed.). Handbook of socialisation theory and research. Chicago: Rand McNally.
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M. et Van den Elsen, E. R. (2007). La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 40, 41–56.
- Wigelsworth, M., Humphrey, M. et Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills,. In *Educational Psychology in Practice*, 26, 173–286.
- Winnykamen, F. (1990). Apprendre en imitant? Paris: P.U.F.
- Winnykamen, F. et Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités. *Revue Française de Pédagogie*, 92, 23–30.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57–69.
- Worell, J. (2001). *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 1 A–K and Vol. 2 L–Z). San Diego: CA US: Academic Press.
- Zazzo, R. (1989). Projets de Condorcet et de Le Peletier pour l'école de la République. *Enfance*, 42(4), 3–6.
- Zegarac, G. (2013). Connaître l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. Entrevue avec John Hattie. *Revue En Conversation*, 4(2). Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/spring2013Fr.pdf> (consulté le 27 mars 2014)
- Zintz, T. (2009). Les organisations sportives nationales sont-elles des acteurs économiques de la santé ? *Science & Sports*, 24(3-4), 146–151. doi:10.1016/j.scispo.2007.01.010

ANNEXES

ANNEXE N°1. DES CHERCHEURS TRAITANT EXPLICITEMENT DES ACQUIS SOCIAUX.

DES CHERCHEURS TRAITANT EXPLICITEMENT DES ACQUIS SOCIAUX				
Auteurs	Exemple de publication	Champ disciplinaire	Application	Pays
LA COMPETENCE SOCIALE (SOCIAL COMPETENCE)				
Rose-Krasnor	Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6, 111-135.	Psychologie	Développement social	CANADA
Dutrénit	Dutrénit, J.M. (1997). La compétence sociale, Paris, L'Harmattan, 240 p.	Lettres et Sciences Humaines	Travail social et éducation	FRANCE
Holsen	Holsen, Smith & Frey, 2008 Outcomes of the social competence program SECOND STEP in Norwegian elementary schools. School Psychology International 29(1), 71-88.	Psychologie	Education, mesure efficacité de programmes sur la compétence sociale	SUEDE
Anderson-Butcher	Anderson-Butcher, D., Iachini, A., & Amorose, A. (2008). Initial reliability and validity of the Perceived Social Competence Scale. Research on Social Work Practice, 18, 471-54.	Sciences de l'éducation	Les apprentissages et les comportements des enfants et adolescents	USA
Denham	Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional	Psychologie du développement	Développement social et émotionnel des enfants. Mesure de la compétence	USA

ANNEXES

	compendium of measures. Fairfax, VA: George Mason University.		sociale	
LaFreniere	LaFreniere, P.J.; Masataka, N.; Butovskaya, M.; Chen, Q. Dessen, M.A.; Atwanger, K.; Shreiner, S.; Montirosso, R.; & Frigerio, A. (2002). Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. Early Education and Development, 13 2).	Psychologie	Les relations familiales et le développement social des enfants	USA
Paschall	Paschall, M., Fishbein, D., Hubal, R., & Eldreth, D. (2005). Psychometric properties of virtual reality vignette performance measures: A novel approach for assessing adolescents' social competency skills. Health Education Research, 20, 61–70.	Psychologie	Etude du comportement	USA
Reynolds	Reynolds, A.J., Robertson, D.J. (2003) School–Based Early Intervention and Later Child Maltreatment in the Chicago Longitudinal Study. Child Development. Volume 74, Issue 1, pages 3–26,	Psychologie de l'éducation.	Education : organisation du plan spécifique à la ville de Chicago	USA
Semrud-Clikeman	Semrud-Clikeman (2007). Social Competence in Children. Springer.	Neuropsychologie	Etudie le fonctionnement du cerveau, la dyslexie.	USA
LES HABILETES SOCIALES (SOCIAL SKILLS)				
Hattie	Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.	Sciences de l'éducation	Analyse des méthodes pédagogiques et de leur efficacité	AUSTRALIE
Beauchamp	Beauchamp, M. H., et Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills.	Psychologie	Compréhension des comportements	CANADA

ANNEXES

	Psychological Bulletin, 136, 39,64.		des jeunes publics	
Chittenden	Chittenden G. F. 1942. «An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children». Child Development, 7, 1-87.	Psychologie du développement	Première utilisation Habiletés sociales	CANADA
Danielson	Danielson, C.K., & Phelps, C.R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. Measurement and Evaluation in Counselling and Development, 35, 218-229.	Psychologie	Compréhension, prévention et traitement des conduites à risque chez les jeunes.	CANADA
Douaire	Douaire, J. (2008). Étude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de clavardage chez les jeunes : Le cas de la tribu des scientifiques. Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.	Psychologie	Les habiletés sociales des jeunes et les nouvelles technologie	CANADA
Fortin	Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Epreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. Psychologie et psychométrie, 22(1), 23-44.	Sciences de l'éducation	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire	CANADA
Gendron	Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., Potvin, P., et Frenette, E. (2006). Relation entre le sentiment d'auto-efficacité, les habitudes de vie et les habiletés sociales chez les adolescents en difficulté de comportement. <i>Revue de Psycho-Éducation</i> , 35(2), 229-250.	Psychopédagogie	Les troubles du comportement des adolescents	CANADA

ANNEXES

Massé	Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. La Chenelière Éducation, Montréal.	Psychologie de l'éducation	Proposition de classification d'habiletés sociales. Les troubles du comportement.	CANADA
Royer	Desbiens, Nadia, Royer, Égide Bertrand, Richard Fortin, Laurier (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. Revue Québécoise de Psychologie, Vol 21(2), pp. 57-79.	Sciences de l'éducation	Travail sur la prévention de la violence	CANADA
Scheier	Scheier, L.M., Botvin, G.J., Griffin, K.W. (1999).social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use j. drug education, vol. 29(3) 251-278	Psychologie	Les difficultés des jeunes et de leur famille	CANADA
Demaray	Demaray, M. K., & Ruffalo, S. L. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. School Psychology Review, 24, 648–672.	Psychologie	Les conduites agressives et les victimes en milieu scolaire	USA
Elliott	Carroll, J. L., & Elliott, S. N. (1984). Social competency and social skills: Development, assessment and intervention (Editorial Comments). School Psychology Review, 13, 265.	Sciences de l'éducation	échelle d'analyse des comportements ; suivi des élèves déficients ; les habiletés sociales dans le milieu médical	USA
Goldstein	Goldstein, A.P. et McGinnis, E. (1997). Skillstreaming the adolescent : New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. Champaign, IL : Research	Psychologie éducation	Les habiletés sociales et la violence dans les gangs New-York	USA

ANNEXES

	Press.			
Gresham	Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., & Cook, C.R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. <i>School Psychology Quarterly</i> , 26 (1), 27-44.	Psychologie	la santé mentale, l'évaluation des habiletés sociales »	USA
Kavale	Kavale, K.-A.; Forness, S.-R. Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis, <i>Journal-of-Learning-Disabilities</i> ; 1996, 29, 3, May, 226-237.	Sciences de l'éducation	les élèves avec déficiences ; membre du National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY)	USA
Van horn	Van Horn, M., Atkins-Burnett, S., Karlin, E., et Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analysis of the social skills rating system. <i>School Psychology Quarterly</i> , 22, 142-199.	Psychologie du développement	L'évaluation des habiletés sociales des différents groupes ethniques et différents genres	USA
Matson	Matson, J. L., Rotatori, A. F., et Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). <i>Behavior Research and Therapy</i> , 21, 335-340.	Psychologie	Les habiletés sociales et le développement des jeunes et des enfants	USA

Merrell	Merrell, K. W.; Gimpel, Gretchen A. (1998) Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Caldarella, P., Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. School psychology review. vol. 26 issue 2, p264, 15p, 4 charts.	Psychologue dans le secteur éducatif	la psychologie pour comprendre les conduites des élèves	USA
Michelson	Michelson, L., D. P. Sugai, R. P. Wood et A. E. Kazdin. 1983. Social skills assessment and training with children. New York: Plenum Press.	Psychiatrie	Les comportements des enfants.	USA
Schneider	Schneider, B.P. (2012). A structural analysis of the social skills improvement system rating scales, parent form: measurement invariance across race and language format. Université de Pennsylvanie. https://etda.libraries.psu.edu/paper/16286/13759	Philosophie de l'éducation	La compréhension des relations parents enfants	USA
Warnes	Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: identifying meaningful behaviors for social competence. Psychology in the Schools, 42, 173–187.	Psychologie	La relations parents, enfants	USA
LES COMPETENCES SOCIALES				
Bui-Xuan	Bui-Xuan G., Mikulovic J. et Pigeassou C. (2007). Une approche conative des compétences sociales comme médiation entre sport et travail. Colloque Sport et travail, Lille, 10-13 décembre 2007. (CD Rom).	Doctorat STAPS	Président de l'AFRAPS le principe de conation dans l'éducation à la	FRANCE

			santé et pour la lutte contre l'exclusion	
Dépret	Dépret E., Filisetti L., « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales », L'orientation scolaire et professionnelle, 2001 Vol. 30, n° 3, p. 297-315.	Psychologie sociale	impact des comportements d'élèves en classe	FRANCE
Drozda-Senkowska	Drozda-Senkowska, E, Gasparini, R, Huguet, P, Rayou, F., (2003). Acquisition et développement des compétences sociales », dans Kail (Michèle), Fayol (Michel), Les Sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages, Paris, Presses Universitaires de France, p. 153-212.	Psychologie sociale	Directrice du Laboratoire des Menaces Sociales et Environnementales (LPM)	FRANCE
Filisetti	Filisetti, L. (2006). Les compétences sociales chez l'enfant. Symposium présenté au 6 ^{ème} Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française. France, Grenoble, 30 août-2 septembre.	Psychologie sociale	Les interactions entre élèves pour apprendre	FRANCE
Gasparini	Gasparini, R. (1998), La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne, soutenue le 4 mars 1998, Université Lumière Lyon 2. http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=2&notice=507&id_type=11 . Consulté le 23 octobre 2013.	Sociologie	Fait partie du groupe de recherche sur la socialisation (Recherche en sociologie et histoire de l'éducation) Lyon 2	FRANCE

ANNEXES

Huguet	Da Fonséca, D., Cury, F., Fakra, E., Rufo, M., Poinso, F., Bounoua, L., & Huguet, P. (2008). Implicit theories of intelligence and IQ test performance in adolescents with generalized anxiety disorder. <i>Behavior Research and Therapy</i> , 46, 529-536.	Psychologie	Directeur de recherche (DR) CNRS. Directeur de l'équipe Cognition et Contexte Social	FRANCE
Peyré	Peyré, P. (2000). <i>Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe</i> . Ed. L'harmattan. Paris.	Sciences sanitaires et sociales	Directeur du Département des Sciences sanitaires et sociales Université de Pau et des Pays de l'Adour	FRANCE
Rayou	Rayou, P. (2007), « De proche en proche. Les compétences politiques des jeunes scolarisés ». <i>Éducation et sociétés</i> n°19, p.15-32.	Sciences de l'éducation	formation des enseignants et élèves en décrochage	FRANCE
Tartar Goddet	Tartar Goddet, E. (2007). <i>Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole</i> . Retz.	Psychologue clinicienne et psychosociologue	développement des compétences sociales dans les établissements scolaires	FRANCE
Humphrey	Humphrey, N., Kalambouka, A., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2009). A systematic review of social and emotional skills measures for children and young people, DCSF 2008/056B. Nottingham: DCSF Publications.	Psychologie de l'éducation	L'environnement scolaire	GRANDE-BRETAGNE
Wigelsworth	Wigelsworth, M., Humphrey, M., Lendrum, A. (2010) A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills, 173-286. In <i>Educational Psychology in Practice</i> 26	Sciences de l'éducation	Les apprentissages sociaux et émotionnels	GRANDE-BRETAGNE

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES				
Barblett	<p>Barblett, L. , & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. Australasian Journal of Early Childhood, 35(2), 13-18. Original article available here</p> <p>This Journal Article is posted at Research Online.</p> <p>http://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6242</p>	Sciences de l'éducation	Compréhension des relations familiales et du développement des enfants	AUSTRALIE
Stewart-Brown	<p>Stewart-Brown, S., & Edmunds, L. (2003). Assessing social and emotional competence in primary-school and early years settings (DfES EOR/SBU/2002/042). Nottingham, England: DfES Publications.</p>	Santé public	La santé mentale des jeunes	GRANDE-BRETAGNE
Weare	<p>Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and well-being? (RR456). Nottingham, England: DfES Publications.</p>	Psychologie	Le développement des enfants	GRANDE-BRETAGNE
Ware	<p>Ware, D.M. (2005). Social competence of students enrolled in online high school physical education courses.</p> <p>http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000624/Ware_Deborah_EdD_200508.pdf</p>	Sciences de l'éducation	Développement des compétences	USA
LES COMPETENCES SOCIALES ET RELATIONNELLES				
Camus	<p>Camus, O. (2012). L'évaluation des compétences relationnelles et sociales : obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires. Education Permanente.</p>	Psychologie sociale	Ses travaux portent sur les processus idéologiques appréhendés du point de vue d'une psychologie	FRANCE

			sociale de la communication	
Thiberge	Thiberge, B. (2007). La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens. L'harmattan.	Consultant formateur	Champs formation et ingénierie des dispositifs formation et gestion de compétences. Ancien membre de l'observatoire pédagogique à la CCIP (chambre de commerce et de l'industrie de Paris)	FRANCE
LES COMPETENCES INTERPERSONNELLES				
Brett	Brett, P.L., Wyndol, F., Karen S. Mooney. Predicting Interpersonal Competence and Self-Worth From Adolescent Relationships and Relationship Networks: Variable-Centered and Person-Centered Perspectives. Volume 52, Number 3, July 2006 pp. 572-600	Psychologie	Compréhension des interactions	USA
Buhrmester	Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relations. Journal of Personality and	Psychologie	Compréhension des interactions dans les relations entre pairs	USA

	Social Psychology, 55, 6, 991-1008.			
LES COMPETENCES PSYCHO-SOCIALES				
Beauregard	Beauregard, I.A. (2013). Facteurs de protection et santé. Montréal : Editions du CHU Sainte-Justine, in brochure IREPS http://ireps-ors-paysdelaloire.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=notice_display&id=14327 , consulté le 25 octobre 2013.	Psychoéducatrice	Psychoéducatrice, animatrice et conférencière, elle travaille depuis de nombreuses années auprès d'enfants et de parents exposés à la violence.	CANADA
Dessez	Dessez, P. (2004) Compétences psychosociales et facteurs de protection. IN REVUE Regards n°6 - Juin 2004. Revue des Centres de Prévention des Addictions (Ain/Drôme/Loire/Rhône)	Psychologue	CNDT (centre régional de prévention des conduites à risques)	FRANCE
LES COMPETENCES RELATIONNELLES				
Persais	Persais E., (2004). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques ? Revue française de gestion, 2004/1 no 158, p. 119-145.	Science de gestion	centre de recherche en gestion Poitiers	FRANCE

DES CHERCHEURS AUTOUR DES ACQUIS SOCIAUX

LA CIVILITE

ANNEXES

Fumat	Fumat, Y. (2000) La civilité peut-elle s'enseigner? In: Revue française de pédagogie. Volume 132, 101-113.	philosophie morale et politique	recherches sur l'éducation morale et civique ont été complétées par une série d'articles sur la civilité, la socialisation de la petite enfance, et la publication de manuels scolaires d'éducation civique	FRANCE
<u>LE SAVOIR-ETRE</u>				
Bellier	Bellier, S. (2000). Le « S-E » dans l'entreprise, utilité en gestion des ressources humaines. éd Vuibert, coll Entreprendre, Paris. 202 p.	Docteur en gestion	« Le savoir-être en entreprise »	FRANCE
Heller	Heller , T. (2004). Savoir-être, pouvoir et enjeux identitaires : une critique de l'idéologie du soi. Communication et organisation [En ligne], 24 2004, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 20 octobre 2013. URL : http://communicationorganisation.revues.org/2888	sciences de l'information et de la communication	La communication dans le monde de l'entreprise	FRANCE
<u>LES COMPETENCES EMOTIONNELLES</u>				
Augé	Augé M., 1994, Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie. Paris: Fayard.	Ethologue et anthropologue	organisation d'une société à partir de dispositifs et de productions symboliques	FRANCE

Baudrit	Baudrit A., « Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? », Recherches & Educations, n°4, mars 2010, pp. 95-108, [en ligne], http://rechercheseducations.revues.org/790 (consulté le 15 novembre 2013)	Professeur d'université en sciences de l'éducation. (issu des STAPS)	Psychologie sociale des apprentissages, HDR : « Une contribution aux sciences de l'éducation : la psychologie sociale des apprentissages » ; les méthodes pédagogiques, formation des professionnels de santé.	FRANCE
<u>L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE</u>				
Bar-On	Bar-On, R. (1997), BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence, Multi-Health Systems, Canada, Toronto	psychologie	Directeur de l'Institut des Intelligences Appliquées du Danemark et expert-conseil auprès de nombreuses organisations en Israël , 5Quotien émotionnel)	DANEMARK
Goleman	Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2010). L'intelligence émotionnelle au travail. Pearson. Collection (Village mondial)	psychologue	développe le concept d'intelligence émotionnelle	USA
Izard	Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B et, Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social	psychologue	a contribué à la théorie différentielle des	USA

ANNEXES

	Behavior and Academic Competence in Children at Risk		émotions.	
Saarni	Saarni C., (2000) Emotional competence : A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, 68-91	Psychologie du développement	compréhension de la place des émotions dans les transactions émotionnelles	USA
<u>LA RÉSILIENCE SOCIALE</u>				
Cacioppo	Cacioppo, J.T, Reis, H.T., Zautra, A.J. (2011). Social Resilience. The Value of Social Fitness With an Application to the Military. American Psychologist. Vol. 66, No. 1, 43–51.	Neurosciences sociales	Isolement, résilience sociale, évaluation des processus émotionnels, affectifs et des comportements	USA

ANNEXE N°2. ANALYSE DU SOCLE COMMUN AU REGARD DES COMPETENCES SOCIALES.

COMPETENCE 1 LA MAITRISE DE LA LANGUE FRANCAISE

DOMAINE : DIRE

ITEMS :

I 10 : Formuler clairement un propos simple.

I 11 : Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé (avec notamment « Construire et présenter un compte rendu ou un exposé. Souligner les articulations du propos. Prendre appui sur des documents iconographiques, savoir les articuler à l'exposé en évitant les redondances.

I 12 : Adapter sa prise de parole à la situation de communication

ÉLÉMENTS D'EVALUATION : Favoriser les échanges spontanés dans des cadres divers (au sein de la classe ou d'un groupe, avec des élèves d'autres classes ou d'autres établissements ...).

I 13 : Participer à un débat, à un échange verbal (avec notamment « Écouter et prendre en compte les propos d'autrui. Exposer et faire valoir son propre point de vue.

REMARQUE : il serait possible aussi d'en identifier en langue vivante

COMPETENCE 6 LES COMPETENCES SOCIALES ET CIVIQUES

DOMAINE : AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE :

ITEMS :

I 82 Respecter les règles de la vie collective (avec notamment « Respecter les règles d'écoute et de prise de parole »)

I 83 Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences (avec notamment « Respecter l'autre dans ses différences, dans les mots comme dans les actes. Respecter la parole de l'autre. Reconnaître les situations de discrimination et lutter contre toutes ses formes »).

ÉLÉMENTS D'EVALUATION : L'évaluation prend en compte l'adoption de ces attitudes dans diverses situations : - travail en groupe hétérogène de manière positive (respect, coopération) par exemple dans le cadre d'un travail collectif, de la participation à un débat argumenté, ou lors de la pratique d'un sport d'équipe. - engagement de l'élève dans un esprit de fraternité, par exemple, accueil d'un nouvel élève, aide à l'intégration d'un camarade en situation de handicap, soutien à des

camarades en difficulté scolaire par du tutorat...

COMPETENCE 7 L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE

DOMAINE : FAIRE PREUVE D'INITIATIVE

ITEMS :

I 95 S'intégrer et coopérer dans un projet collectif (avec notamment «Participer à la conception d'un projet collectif en prenant en compte les potentialités du groupe et les objectifs fixés. S'impliquer dans la mise en œuvre du projet collectif. Présenter le projet ou la production en valorisant la contribution de chacun.

ÉLÉMENTS D'EVALUATION : L'élève doit être capable de : - respecter la répartition des responsabilités et des rôles de chacun ; - accomplir une tâche selon les règles établies en groupe ; - représenter le groupe ; - accepter et partager la réussite ou l'échec du projet collectif.

I 97 : Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions (avec notamment «Dans une situation particulière, accepter des responsabilités. Se porter volontaire pour une action, un rôle, une mission.)

ÉLÉMENTS D'EVALUATION : A partir de l'analyse d'une situation particulière, l'élève prend une décision pertinente qui contribue au bon fonctionnement d'un groupe ou au bon déroulement d'une tâche. Il assume un rôle personnel au sein d'un groupe, d'une association, de la classe, de l'établissement en y associant une(des) prise(s) d'initiative(s) et de décision(s).

BILAN :

8 items du socle (sur 97) sollicitent explicitement des compétences de « nature » sociales (s'exprimant dans un contexte interactif). Ces compétences étant réparties au sein de différents items nous choisissons de proposer un cadre de 4 compétences sociales scolaires qui font appel à ces différents items. Ces compétences couvrent aussi les attentes émises par les programmes d'EPS et de Sciences physiques au collège. Il est à noter que si l'EPS, fait des compétences sociales un objectif d'acquisition affichée, les sciences physiques, les sollicitent, au travers de la démarche d'investigation, mais sans les inclure dans ses contenus de formation.

ANNEXE N°3. LES MODALITES D'AC.

	Les modalités de groupes coopératifs
Méthode	TGT
Analyses	DESCRIPTION
Buchs (2002)	<p>C'est un travail en équipe. Le travail prend place en petits groupes pour maîtriser des notions initialement exposées par l'enseignant. L'objectif est de s'assurer que tous les membres du groupe maîtrisent le matériel et sont prêts pour l'évaluation. Pour l'évaluation hebdomadaire, chaque étudiant est interrogé individuellement.</p> <p>-Dans le Team Game Tournament (TGT), chaque personne représente son équipe lors de tournois contre des personnes de même niveau appartenant à d'autres équipes. Dans ces deux dispositifs, le score de l'équipe représente la somme des scores individuels.</p> <p>-Ces deux dispositifs (STAD et TGT) s'efforcent de rendre la possibilité de participer aux scores de l'équipe équivalente pour chaque membre. La motivation est renforcée par une compétition entre équipes, l'équipe gagnante recevant une reconnaissance sociale.</p>
Retornaz (2008)	<p>Le TGT ou Team Game Tournament (Tournoi en jeux d'équipes) est une combinaison de coopération intragroupes et de compétition intergroupes.</p> <p>Caractéristiques :</p> <p>-Après une séquence d'apprentissage réalisée par l'enseignant, les élèves s'inscrivent dans des équipes d'apprentissage coopératif de 4 ou 5 élèves, de niveau hétérogène pour une phase d'entraînement.</p> <p>-Chaque sous-groupe a pour objectif de travail la maîtrise de notions présentées initialement par l'enseignant. Chaque sous-groupe doit donc s'assurer que tous les membres maîtrisent les différents éléments en vue d'un contrôle terminal.</p> <p>Chaque membre représente ensuite son équipe lors de tournois organisés contre des élèves appartenant à d'autres sous-groupes au cours desquels des exercices académiques doivent être effectués et évalués. Un principe de rotation permet à chaque élève de changer régulièrement d'adversaire. À la fin des tournois intergroupes, les scores de chaque équipe sont obtenus en additionnant les scores individuels. Aux USA, les résultats de chaque groupe sont connus publiquement et parfois récompensés.</p>

Slavin (2010)	<p>Le principe du TGT est très semblable à celui du STAD. L'enseignant présente la leçon et les élèves travaillent en équipes, mais les tests sont remplacés par des tournois hebdomadaires (Slavin, 1994) dans lesquels les élèves, organisés par table de trois, sont en compétition avec les membres des autres équipes de même niveau qu'eux en mathématique et cherchent à faire gagner des points à leur équipe. Un système de rotation des élèves assure l'équité du tournoi. Le gagnant de chaque table apporte le même nombre de points à son équipe, quel que soit son niveau. Cela signifie que les élèves faibles (en compétition avec d'autres élèves faibles) et les élèves forts (en compétition avec d'autres élèves forts) ont les mêmes chances de réussite. Comme pour le STAD, les équipes qui obtiennent de bons résultats reçoivent une attestation ou toute autre forme de reconnaissance. Le TGT est adapté aux mêmes types d'objectifs que le STD. Les études montrent que cette démarche a des effets positifs sur les performances en mathématiques, en sciences et en arts du langage (Slavin, 1995).</p>
Méthode	STAD
Analyses	DESCRIPTION
Buchs (2002)	<p>C'est un travail en équipe. Le travail prend place en petits groupes pour maîtriser des notions initialement exposées par l'enseignant. L'objectif est de s'assurer que tous les membres du groupe maîtrisent le matériel et sont prêts pour l'évaluation. Pour l'évaluation hebdomadaire, chaque étudiant est interrogé individuellement. Dans le Student Team-Achievement Division (STAD), des jeux concours sont mis en place et les scores dépendent de l'amélioration des étudiants par rapport à leur performance individuelle antérieure. Ces deux dispositifs (STAD et TGT) s'efforcent de rendre la possibilité de participer aux scores de l'équipe équivalente pour chaque membre. La motivation est renforcée par une compétition entre équipes, l'équipe gagnante recevant une reconnaissance sociale.</p>
Retornaz (2008)	<p>Les dispositifs d'apprentissage de Robert E. Slavin intégrant coopération et compétition</p> <p>Ce sont des dispositifs d'apprentissage qui introduisent des formes de compétition intergroupes entre différents groupes coopératifs. Autrement dit, il s'agit de dispositifs qui combinent à la fois coopération intragroupes et compétition intergroupes.</p> <p>Points communs à ces dispositifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les élèves travaillent ensemble dans le but d'améliorer leurs résultats scolaires. -Ils sont responsables des apprentissages de leurs coéquipiers aussi bien que des leurs. <p>Conditions nécessaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les récompenses d'équipes. Le succès se situe au niveau des équipes (interdépendance des membres de l'équipe) qui doivent atteindre ou dépasser un critère déterminé (sans compétition entre les différents membres de l'équipe) : les succès sont interdépendants. -la responsabilité individuelle et collective. La responsabilité est individuelle dans la mesure où le succès de l'équipe dépend des apprentissages réalisés par tous ses membres

	<p>(ce qui encourage le tutorat et l'entraide)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Une égale possibilité de succès pour tous. La performance antérieure est prise en compte et ce sont les progrès qui sont évalués. Tous les élèves ont des chances égales de succès et chacun contribue au succès de l'équipe. -La conscience de buts collectifs. -La structuration des interactions dans l'équipe. <p>Pour cet auteur, la responsabilité individuelle et le fait que les succès soient jugés au niveau de l'équipe sont les conditions essentielles à l'acquisition des compétences fondamentales : les élèves doivent avoir une raison de se préoccuper de la réussite de leurs condisciples. De plus, la prise en compte des progrès, plutôt que des résultats bruts, exerce une influence positive sur la motivation des élèves. Points communs à ces dispositifs (STAD et TGT, Slavin) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les élèves travaillent ensemble dans le but d'améliorer leurs résultats scolaires. -Ils sont responsables des apprentissages de leurs coéquipiers aussi bien que des leurs. <p>Le STAD ou Student Team Achievement Divisions est un dispositif de travail en équipe récompensé pour des apprentissages individuels.</p> <p>Caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Après une séquence d'apprentissage réalisée par l'enseignant, les élèves s'inscrivent dans des équipes d'apprentissage coopératif de 4 ou 5 élèves, de niveau hétérogène pour une phase d'entraînement. -Chaque sous-groupe a pour objectif de travail la maîtrise de notions présentées initialement par l'enseignant. Chaque sous-groupe doit donc s'assurer que tous les membres maîtrisent les différents éléments en vue d'un contrôle terminal. -Les évaluations finales, hebdomadaires le plus souvent, sont individuelles et tiennent compte des progrès de chaque élève. -Ce dispositif est complété par la mise en place de jeux concours, de défis où le score de chaque équipe (somme des évaluations individuelles prenant en compte les performances antérieures de chaque élève) est calculé et peut être comparé à celui d'autres groupes.
Buchs (2002)	<p>Le Travail en équipe a été appliqué à des domaines particuliers. Le Team Assisted Individualization (devenu Team Accelerated Instruction) a été construit pour les apprentissages en mathématiques alors que Cooperative Integrated Reading and Composition s'applique à la lecture. Ils combinent les principes d'apprentissage coopératif avec des instructions individualisées, les étudiants travaillant sur du matériel adapté à leur progression.</p>

Slavin (2010)	<p>Cette stratégie (Slavin, 1994) prévoit de faire travailler les élèves par équipes de quatre, de composition hétérogène en termes de niveau, de sexe et d'origine ethnique.</p> <p>L'enseignant fait son cours, puis les élèves se regroupent en équipes et s'assurent que tous les membres ont bien compris la leçon. Enfin, tous les élèves sont évalués de manière individuelle par un test sans pouvoir solliciter l'aide de leurs coéquipiers. L'enseignant compare le score de chaque élève à la moyenne de ses résultats précédents et lui attribue un certain nombre de points en fonction des progrès réalisés : plus l'élève s'est amélioré, plus il obtient de points. Les points individuels sont ensuite additionnés pour calculer le total des points engrangés par l'équipe. Les équipes qui remplissent un certain nombre de critères obtiennent une attestation ou toute autre forme de récompense. L'ensemble du cycle d'activités (leçon de l'enseignant, travail pratique en équipe, test) s'étend en général sur trois à cinq séances. Le STAD a été utilisé dans un large éventail de disciplines, des mathématiques aux arts du langage et aux sciences sociales, de la 2^e année d'enseignement jusqu'à l'université. Il se prête particulièrement à l'enseignement d'objectifs concrets, tels que le calcul et les applications mathématiques, la grammaire et l'orthographe, la mécanique, la géographie et la cartographie, ou encore les faits et concepts scientifiques. Comme expliqué plus haut, ces programmes reposent sur le principe d'équipes hétérogènes et les récompenses sont attribuées en fonction des scores moyens de tous les membres de l'équipe à un test hebdomadaire. Pour Slavin (1995) et d'autres, la reconnaissance de l'équipe et la responsabilité individuelle sont essentielles pour que l'apprentissage coopératif produise des effets positifs.</p>
Méthode	TAI
Analyses	DESCRIPTION
Retornaz (2008)	<p>Le TAI ou Team Assisted Individualization (individualisation assistée par une équipe) est un dispositif d'apprentissage coopératif développé pour résoudre les problèmes d'hétérogénéité des élèves, notamment en mathématiques.</p> <p>Caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les élèves constituent des sous-groupes de niveau hétérogène de 4 ou 5 et travaillent sur une unité d'auto-instruction, type fichier auto-correctif, appropriée à leur niveau de réussite. Les élèves, ainsi insérés dans des petites équipes, s'entraident et exercent un contrôle mutuel sur leur activité. -Dans le même temps, dans le cadre d'un apprentissage plus individualisé avec un ou des dont il a extrait les membres des différentes équipes. -À l'issue de l'unité d'apprentissage, les équipes reçoivent des bilans de compétences basés sur le nombre d'unités réussies, complétées par l'ensemble des membres de l'équipe. -Pour Slavin, ce dispositif d'apprentissage coopératif est ingénieux puisqu'il intègre

	<p>récompenses d'équipe, responsabilité individuelle et individualisation de l'enseignement. Néanmoins, il requiert, pour sa mise en place, un ensemble spécifique d'outils pédagogiques et ce matériel, conçu en fonction de chaque niveau d'enseignement, n'est actuellement adapté qu'au système scolaire US.</p>
Slavin (2010)	<p>Le TAI (Team assisted individualisation ou individualisation assistée par une équipe) (Slavin et al. 1986), s'inscrit dans la même ligne que le STAD et le TGT quant à la composition des équipes (4 élèves par équipes, hétérogénéité) et au mode de récompense. Mais alors que le STAD et le TGT préconisent un rythme unique pour l'ensemble de la classe, le TAI combine apprentissage coopératif et enseignement individualisé. À la différence des deux premières approches qui s'appliquent à la plupart des disciplines et à différents niveaux scolaires, le TAI est conçu spécifiquement pour l'enseignement des mathématiques à des élèves de la 3^e à la 6^e année, ou à des élèves plus âgés qui ne sont pas encore tout à fait aptes à suivre un véritable cours d'algèbre. Les élèves se voient proposer une séance individualisée en fonction de leurs résultats au test de placement et avancent à leur propre rythme. En général, les membres de l'équipe travaillent sur différentes séquences d'apprentissage. Ils contrôlent mutuellement leur activité en s'appuyant sur des fiches de correction et s'entraident pour résoudre les problèmes. Ils passent ensuite un test final portant sur les séquences étudiées, sans l'aide de leurs coéquipiers, et reçoivent un certain nombre de points. Chaque semaine, l'enseignant fait le total des séquences terminées par tous les membres de l'équipe et remet une attestation ou toute autre récompense aux équipes dont les résultats sont supérieurs au score critérié basé sur le nombre de tests finaux réussis, avec un bonus pour les copies parfaites et les devoirs achevés. Dans la mesure où les élèves sont chargés de contrôler mutuellement leur travail et de gérer le flux des supports, l'enseignant peut consacrer la majorité du temps de classe à expliquer une leçon à de petits groupes d'élèves membres des différentes équipes qui en sont au même point de la séquence de mathématique. Il peut par exemple réunir un groupe pour étudier les nombres décimaux, faire le cours et renvoyer les élèves dans leurs équipes respectives pour résoudre des problèmes. Il peut ensuite appeler un groupe pour travailler sur les fractions, etc. Les nombreuses évaluations de grande ampleur consacrées au TAI mettent en évidence les effets positifs sur les résultats en mathématiques dans les grandes classes du primaire (voir par exemple Slavin et Karweit, 1985 ; Stevens et Slavin, 1995)</p>

ANNEXES

Méthode	CIRC
Analyses	DESCRIPTION
Baudrit (2007)	<p>Combinaison entre du travail coopératif, du travail en dyade et du travail individualisé. Elle consiste à former des dyades hétérogènes intégrées dans des groupes. Le duo travaille sur le sens du texte (résumé,...) pour envisager un débat dans le groupe et voire même une production collective. Une évaluation individuelle peut être envisagée si les membres du groupe atteste de la capacité de réussite de chacun. Les récompenses ou certificats sont attribués au regard de la moyenne des performances de chacun des membres. Cette organisation permet de dépasser les dérives du travail par niveaux qui occasionne un travail de faible qualité dès que l'enseignant n'est plus présent (Beck et al, 1979). L'avantage est d'augmenter le temps d'activité(là lecture) puisque en groupe l'activité de tous est complexe et limitée. Cependant, l'activité de groupe est complémentaire, puisqu'elle permet un travail sur la compréhension. (Slavin, 1995, les études montrent que les bons lecteurs ont davantage de stratégies de compréhension et de contrôle méta-cognitif sur les textes lus. Le débat oblige à mettre en œuvre un contrôle réflexif et méthodique. (Raphael, 1980 ; Brown et al., 1982 et 1984). Différentes études en montrent les mêmes intérêts en ce qui concerne l'écriture.(Flower et Haye, 1980 ; Dipârdo et Freedman, 1988, Daiute, 1989, Saunders, 1989, Mc Carthey et McMahan, 1992 et Flower, 1995)</p>

Slavin (2010)	<p>Le programme Co-operative integrated reading and composition (CIRC) (Stevens et al. 1987) est un programme général d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les grandes classes élémentaires. L'enseignant met en place des groupes de lecture pour travailler sur des textes, comme dans les programmes traditionnels. Toutefois, les élèves sont répartis en équipes de deux binômes issus de groupes de lecture différents. L'enseignant travaille avec un groupe de lecture, pendant que les binômes des autres groupes travaillent sur une série d'activités destinées à susciter l'intérêt, par exemple lire un texte à l'autre, imaginer la suite d'une histoire, résumer une histoire, réagir par écrit à une histoire, pratiquer l'orthographe, la lecture et le vocabulaire. Les élèves travaillent en équipe pour dégager « l'idée principale » et mettre en œuvre d'autres compétences de compréhension. Dans les séances consacrées aux arts du langage, les élèves se livrent à des exercices de rédaction, de révision des travaux de leurs coéquipiers et de réalisation de livres d'équipe. La plupart des activités du programme CIRC commencent par un cours présenté par l'enseignant, suivi d'exercices pratiques en équipe, d'une pré-évaluation de l'équipe et d'un test dès que tous les membres de l'équipe se sentent prêts. Les équipes reçoivent une attestation en fonction des performances moyennes de tous les coéquipiers sur toutes les activités de lecture et d'écriture. Les recherches sur le CIRC et d'autres méthodes semblables relèvent des effets positifs sur les résultats mesurés en lecture dans les grandes classes du primaire et les premières années du secondaire (Stevens et Slavin, 1995a, 1995 ; Stevens, Madden, Slavin et Farnish, 1987 ; Stevens et Durkin, 1992). Le CIRC a été adopté dans le cadre de la réforme du programme général intitulé Success for All (Réussite pour tous) mis en place en fin de primaire et dans les premières années du secondaire, et est actuellement diffusé sous le titre Reading Wings (Les ailes de la lecture) par la Fondation Success for All (voir Slavin et Madden, 2009).</p>
Méthodes	<p align="center">« expert groups » ou groupes d'experts (jigsaw et jigsaw II)</p>
Analyses	<p align="center">DESCRIPTION</p>
	<p>chaque membre du groupe développe ses habiletés dans un espace déterminé puis les transmettent à leurs pairs</p>
Buchs (2002)	<p>Le matériel ou les ressources sont divisés en sous-parties et la classe est divisée en petits groupes. Les sous-parties sont distribuées aux différents membres de chaque groupe. Les personnes des différents groupes qui possèdent la même partie se regroupent pour former des groupes d'experts. Après avoir travaillé sur le matériel dans le groupe d'experts, les membres retournent dans leur groupe d'origine pour enseigner ce qu'ils savent aux autres et apprendre le reste du matériel. L'accent est mis sur la communication. La première version de l'enseignement en puzzle propose une évaluation individuelle. L'élément</p>

	<p>motivant résiderait dans l'anticipation d'enseigner sa partie. Dans une version modifiée par Slavin (Jigsaw II), tous les étudiants lisent le même corpus d'informations, mais se concentrent sur des aspects différents discutés en groupes d'experts. De plus, les étudiants sont récompensés sur la base de la réussite de tous les membres du groupe sur l'ensemble des thèmes, en utilisant le même système que dans le STAD défini ci-dessous.</p>
Méthode	Jigsaw
Analyses	DESCRIPTION
Retornaz (2008)	<p>Le Jigsaw-Teaching -ou enseignement puzzle- s'inspire du principe du casse-tête et se présente comme une forme de coopération particulière avec répartition des tâches entre les élèves. Développé au début des années 70, initialement à l'Université du Texas puis à l'Université de Californie, par Elliot Aronson, ce dispositif d'apprentissage est depuis mis en place dans de nombreuses écoles US avec beaucoup de succès.</p> <p>Etapes de mise en place du dispositif d'apprentissage Jigsaw-Teaching :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diviser le groupe classe en cinq ou six sous-groupes coopératifs d'élèves, hétérogènes du point de vue du genre, de l'ethnie et du niveau scolaire. 2. Désigner dans chaque groupe un leader, choisi pour sa maturité. 3. Choisir un thème de travail pour la séquence du jour. <p>Par exemple, s'il s'agit de la discipline histoire au collège, choisir le thème de la seconde guerre mondiale. Puis proposer une subdivision en autant de sous-thèmes que de groupes. Dans notre exemple, les 5 sous-thèmes peuvent être : les victoires de l'axe (39-42), l'Europe sous la domination nazie, la France sous l'occupation, la résistance, les défaites de l'axe (42-45) et la libération.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Assigner à chaque élève de chaque sous-groupe un des sous-thèmes à travailler. 5. Donner aux élèves un . 6. Demander aux élèves , le travail qu'ils ont réalisé individuellement. <p>Ce dispositif contraint chaque élève à enseigner à l'ensemble des membres de son sous-groupe ce qu'il a appris, compris durant la phase de travail individuel. Autrement dit, les membres des différents sous-groupes étudient individuellement une pièce du puzzle pour pouvoir, dans un second temps, en assembler collectivement les différentes pièces.</p> <p>L'enseignant a pour fonction d'organiser et d'assurer le bon déroulement des différentes phases du dispositif, en aidant les élèves au besoin.</p> <p>L'évaluation finale porte sur la totalité des sous-thèmes traités. • Quels sont les effets de ce dispositif sur les performances des élèves ?</p> <p>Ce dispositif favorise la réussite des élèves de bon niveau scolaire mais est moins efficace avec les élèves en difficulté qui ont besoin d'échanger et de coopérer. C'est la raison pour</p>

	laquelle un second dispositif Jigsaw-Teaching II, appelé également dispositif de coopération en groupes d'experts, a été mis en place.
Slavin (2010)	Le dispositif Jigsaw (découpage de l'enseignement en puzzle) a été développé par Elliot Aronson et al. (1978). Les élèves sont répartis en équipes de six chargées de travailler sur un thème qui aura été divisé en sous-thèmes (par exemple, une étude biographique peut comporter plusieurs volets : la jeunesse, les premières œuvres, les échecs, le rôle dans l'Histoire). Chaque membre de l'équipe se voit assigner un sous-thème. Les membres des diverses équipes chargés d'étudier le même sous-thème se réunissent pour former des « groupes experts » et analyser la partie qui les concerne. Puis, chacun rejoint son équipe pour enseigner aux autres ce qu'il a appris dans son groupe expert. Les élèves sont contraints d'écouter attentivement leurs coéquipiers pour apprendre ce qu'ils n'étudient pas eux-mêmes ; ils sont ainsi encouragés à se soutenir mutuellement et à s'intéresser au travail des autres.
Méthode	Jigsaw II
Analyses	DESCRIPTION
Retornaz (2008)	Etapas de mise en place du dispositif d'apprentissage Jigsaw-Teaching II : 1 à 4. Les étapes de ce dispositif sont identiques à celles de Jigsaw-Teaching. Chaque élève de chaque sous-groupe doit réaliser un travail spécifique. 5. A cette étape, chacun des élèves quitte son groupe d'appartenance et va travailler avec les élèves des autres sous-groupes

	<p>qui ont le même type de travail à réaliser que lui. Ils forment ainsi un groupe d'experts pour échanger et synthétiser le corpus d'informations qu'ils ont en commun. Dans notre exemple, les élèves des 5 sous-groupes qui travaillent sur la France sous l'occupation, constituent un nouveau sous-groupe de travail, et ainsi de suite... Autrement dit, le groupe A comprend A1, A2, A3, A4, A5. Le groupe B comprend B1, B2, B3, B4, B5, et ainsi de suite. A l'étape 5, nous aurons donc les groupes (A1, B1, C1, D1, E1), (A2, B2, C2, D2, E2),... 7. Comme dans le dispositif précédent, tous les élèves retournent dans leur sous-groupe d'origine et partagent avec les autres ce qu'ils ont appris.</p> <p>Quels sont les effets de ce dispositif sur les performances des élèves ?</p> <p>Ce dispositif favorise la responsabilité individuelle de chaque membre, de celle du groupe et accroît l'interdépendance des élèves. De nombreux travaux en soulignent les effets positifs, au niveau des performances individuelles, au plan comportemental, et ce, quelle que soit la tranche d'âge, de l'école élémentaire au lycée.</p> <p>Ces effets sont d'autant plus nets que les élèves l'ont pratiqué précocement.</p>
Slavin (2010)	<p>Slavin (1994) a développé une nouvelle version du dispositif Jigsaw à l'Université Johns Hopkins et l'a intégrée dans le programme d'apprentissage en équipes (Student team learning programme – STL). Cette méthode, baptisée Jigsaw II, adopte une approche similaire à celle du TGT et du STAD, les élèves travaillent à quatre ou cinq par équipe, mais au lieu d'étudier une section particulière du texte, ils lisent tous le même récit (un chapitre de livre, une nouvelle ou une biographie) et doivent analyser chacun un thème, par exemple le « climat » dans un cours sur la France, afin de devenir un expert du sujet. Les élèves qui travaillent sur le même thème se réunissent dans des groupes experts pour en discuter, puis rejoignent leur équipe pour présenter aux autres ce qu'ils ont appris. Ils passent ensuite des tests individuels et le score de l'équipe est calculé en appliquant le système d'évaluation des progrès du STAD. Les équipes qui satisfont aux normes préétablies reçoivent une attestation. Le Jigsaw est essentiellement exploité en sciences humaines et dans les autres disciplines où l'étude des textes joue un rôle important (Mattingly et Van Sickle, 1991)</p>
Méthode	<p>« learning together » ou Apprendre ensemble</p>
Analyses	<p>DESCRIPTION</p>
	<p>Les élèves coopèrent et décident quels moyens utiliser pour accomplir la tâche</p>

Buchs (2002)	<p>Ces dispositifs se trouvent à la jonction des dispositifs orientés vers le produit et des dispositifs orientés vers la découverte. Ils se basent sur la discussion de groupe au cours de laquelle des rôles sont souvent assignés. Les étudiants travaillent ensemble sur une même tâche et l'autonomie des étudiants est renforcée par une formation concernant les habiletés coopératives et la réflexion sur le travail de groupe et le fonctionnement du groupe. Cette approche ne donne pas lieu à des formats d'activités spécifiques prédéfinis. Les efforts se centrent sur cinq éléments : 1) l'interdépendance positive, 2) les interactions en face-à-face, 3) une formation directe sur les habiletés interpersonnelles, 4) la réflexion sur le fonctionnement du groupe, 5) la responsabilité individuelle. L'accent est mis sur le renforcement des comportements constructifs plutôt que sur l'interdépendance des récompenses et la compétition entre groupes pour motiver les étudiants. Si, au départ, la responsabilité individuelle des membres était faible, elle a été renforcée au fur et à mesure jusqu'à devenir un élément essentiel de ce dispositif.</p>
Retornaz (2008)	<p>Johnson et Johnson développent une méthode d'apprentissage qui implique la présence de 4 conditions pour qu'un groupe fonctionne de manière coopérative :</p> <p>a) L'interdépendance positive : Elle constitue la clef de voûte de cette méthode. Pour mener à bien le travail de groupe, les élèves doivent percevoir qu'ils ont besoin les uns des autres. Les élèves doivent sentir qu'ils ne peuvent réussir que si chacun des autres réussit. L'interdépendance positive peut être structurée par l'enseignant en divisant les tâches et les ressources entre les membres du groupe, en assignant différents rôles, en récompensant les membres de l'équipe de façon identique, et surtout en les invitant à partager un but ou un sort commun.</p> <p>b) L'interaction stimulante en face à face : Le groupe doit compter un petit nombre d'élèves (deux à quatre ou cinq) de façon à permettre des interactions en face à face efficaces. Ainsi, lorsqu'ils coopèrent, les élèves se stimulent mutuellement, en participant et en s'entraînant.</p> <p>c) La responsabilité individuelle : Elle constitue également un élément fondamental. En situation de coopération, chaque membre du groupe doit avoir une responsabilité bien définie : un rôle, une tâche à effectuer, un contenu à traiter, ... Par exemple, un des membres du groupe s'assure que tous participent, un autre veille au calme, un troisième s'assure que chacun a compris, etc. De même, la participation de chacun peut être structurée par des moyens matériels : réguler la participation par des jetons, un bâton de conversation, etc. De plus, les performances de chacun doivent être évaluées et rapportées à lui-même et au groupe.</p> <p>d) L'utilisation d'habiletés interpersonnelles : Cette méthode implique l'enseignement aux élèves d'habiletés coopératives, comme les habiletés de communication, les habiletés permettant de bâtir et de maintenir un climat de confiance dans le groupe et les habiletés nécessaires à la création de la controverse. De leur côté, les enseignants doivent être en mesure de mobiliser un certain nombre d'habiletés, comme la structuration des processus</p>

	de groupe, le contrôle des prises de décision, le leadership, ainsi que la gestion des conflits au sein du groupe. Par exemple, il est important que l'enseignant donne un feedback à chacun des membres des groupes, de manière régulière et à la classe entière.
Slavin (2010)	David Johnson et Roger Johnson, de l'Université du Minnesota, ont développé des modèles d'apprentissage coopératif intitulés Learning together (Apprendre ensemble) (Johnson et Johnson, 1999). Les élèves sont répartis dans des groupes hétérogènes de quatre ou cinq et travaillent à partir de fiches de tâches, à raison d'une par groupe. Chaque groupe remet une production unique et se voit récompensé en fonction de cette production collective. Ces modèles font une large place aux activités de renforcement de la cohésion d'équipe avant que les élèves puissent commencer à travailler ensemble et aux discussions régulières au sein des groupes pour faire le point sur leur collaboration.
Méthodes	groupes de recherche ou « problem-solving groups » ou groupe de résolution de problème
Analyses	DESCRIPTION
	Le groupe coopère dans la résolution d'un problème et prend toutes les décisions. Chaque tâche est donnée par l'enseignant ou choisie par le groupe.
Méthode	Group investigation (Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980)
Analyses	DESCRIPTION
Buchs (2002)	Les étudiants choisissent les sujets sur lesquels ils veulent travailler et comment ils souhaitent s'organiser à l'intérieur des petits groupes. Les tâches sont complexes et nécessitent de synthétiser un ensemble d'informations afin de faire une présentation collective et de rédiger un rapport commun. La recherche des différentes informations est individuelle, chaque membre étant responsable d'une partie. L'accent est mis sur la discussion. Les différentes étapes sont supervisées par un comité d'organisation comprenant un membre de chaque groupe. Ce comité s'assure de l'intérêt, de la faisabilité du projet et de l'intégration de tous les membres. Ce dispositif serait particulièrement adapté à la conceptualisation et la réflexion autour d'un thème impliquant des synthèses et des inférences.

Baudrit (2007)	<p>Elle s'envisage dans un environnement valorisant le dialogue interpersonnel et tenant compte des paramètres socio-affectif. (slavin, 1995). Cette méthode s'adapte aux problèmes revêtant de nombreux aspects (histoire, écologie,...). Elle permet de recueillir et de synthétiser des informations. Ceci s'organise dans chaque groupe (libre choix des partenaires), par la répartition du travail dans différents sous-groupes puis par la mise en commun du travail respectif et enfin par la synthèse de ces différents apports. Un comité d'organisation, constitué d'un membre de chaque groupe s'assure de l'intérêt et de la réalisation collective des projets. Le double projet réside dans le développement d'habiletés intellectuelles et sociales:</p> <p>1-savoir écouter et prendre la parole</p> <p>2-être capable d'exposer ses idées et de les reformuler.</p> <p>Le travail d'approfondissement des connaissances ne vient que dans un second temps, par un travail de recherche documentaire ou d'individualisation voire d'autres combinaisons de méthodes.</p>
Jean-Pierre Jodoin (2000)	<p>Sharan et Hertz-Lazarowitz (1979) ont développé la méthode Group Investigation en s'inspirant des travaux de Thalen qui, à l'instar de Dewey, préconisait l'instauration du processus démocratique en classe. Cette méthode prévoit que les élèves se regroupent en équipe de travail selon leur intérêt pour un sujet de recherche. Ainsi, un sujet est divisé en plusieurs thèmes qui sont répartis entre les équipes. Chaque équipe planifie donc sa démarche de recherche de façon autonome et démocratique. Cette méthode encourage les élèves à s'engager activement dans leur apprentissage et tient compte de leurs intérêts, ce qui favorisera leur motivation.</p>
Slavin (2010)	<p>Le dispositif intitulé Group investigation (Recherche en groupes), conçu par Shlomo Sharan et Yael Sharan (1992), de l'Université de Tel-Aviv, s'organise autour de petits groupes de classe dans lesquels les élèves travaillent ensemble sur une recherche particulière, discutent, planifient collectivement leur travail pour mener à bien leur projet. Les élèves constituent eux-mêmes les groupes composés de deux à six individus. Le sujet à étudier par l'ensemble de la classe est divisé en plusieurs thèmes. Chaque groupe choisit un thème et les membres se répartissent les tâches. Le groupe prépare ensuite un rapport et expose les résultats de ses recherches à la classe. Une étude conduite par Sharan et Shachar (1988) constate les effets positifs de cette méthode sur les résultats en langue et en littérature.</p>
Méthode	Co-op Co-op, cf. Kagan, 1985
Analyses	DESCRIPTION

Buchs (2002)	<p>Le dispositif développé par Kagan est très proche (Co-op Co-op, cf. Kagan, 1985b) du GI. Suite à l'introduction d'un thème en classe, les petits groupes décident sur quel aspect ils travaillent et comment ils s'organisent et se répartissent les sous-parties pour un travail individuel. Les sous-parties sont ensuite présentées aux autres membres du groupe et discutées par rapport à l'aspect traité par le groupe. Le groupe prépare alors une présentation générale avec pour objectif d'éviter la lecture lors de la présentation à la classe. La présentation de chaque membre de sa sous-partie est évaluée par ses partenaires, la présentation de chaque groupe est évaluée par l'ensemble des autres élèves de la classe et le rapport de chaque étudiant sur sa sous-partie est évalué par l'enseignant.</p>
Baudrit (2007)	<p>Placer des équipes en, situation collaborative afin d'étudier un thème. Dans ces petits groupes, les élèves approfondissent leurs connaissances et les partagent avec leurs camarades. Kagan (1995) décrit les neuf étapes de mise en œuvre.</p> <p>1-discussion en classe : discussion autour des intérêts des élèves. (Slavin, 1995 : cette méthode est impensable si les sujets ne sont pas motivés pour apprendre sur ce sujet.)</p> <p>2-sélection et construction de groupes d'apprentissage. Étape de préparation au travail de groupe par l'utilisation de modalités plus structurées (STAD ou jigsaw II). Afin de se familiariser au travail de groupe (répartition des tâches,...)</p> <p>3-choix des thèmes d'étude par les groupes au regard du thème global. Une coopération intergroupe s'impose afin de couvrir l'ensemble du thème.</p> <p>4-sélection des mini-thèmes : répartition des min-thèmes dans les groupes avec une sollicitation malgré tout à l'entraide.</p> <p>5-préparation des min-thèmes:travail individuel analyse de document, interview,...)</p> <p>6-présentation des mini-thèmes : à l'image du jigsaw, le travail de chacun doit faire un tout cohérent. A cette étape, les étudiants peuvent se répartir les rôles : prise de notes, animateur de discussion, pointeur de convergences et de divergences.</p> <p>7-préparation de la présentation de la classe.</p> <p>8-présentation des équipes : un temps d'échange avec la classe est prévu à la suite de la présentation.</p> <p>9-Evaluation à trois niveaux : Évaluation par les camarades du groupe de la contribution de chacun, de l'enseignant pour chaque sous-partie et enfin de la présentation globale par les autres groupes</p>
Méthode	Complex instruction (Cohen et al.)
Analyses	DESCRIPTION

Buchs (2002)	<p>Cohen et ses collègues ont développé un dispositif d'instructions complexes (Complex instruction) adapté à la découverte et à l'expérimentation scientifique. L'unité des activités est constituée par un thème scientifique. Les étudiants travaillent en petits groupes plutôt qu'individuellement. L'enseignant prévoit différentes stations de travail basées sur l'expérimentation. Les groupes hétérogènes d'étudiants travaillent sur différents aspects d'un phénomène afin de synthétiser leurs résultats et leurs conclusions à la classe entière. Ils peuvent passer à la station de travail suivante lorsque tous les membres maîtrisent la précédente. Les tâches sont complexes et font appel à de multiples habiletés. Elles sont organisées de manière à ce que l'apport de chaque étudiant soit mis en valeur, et une attention particulière est portée au statut des étudiants. L'accent sur les comportements coopératifs se fait par un entraînement et un renforcement de comportements spécifiques, l'assignation de rôle, et une réflexion sur la qualité du travail en groupe.</p>
	<p>Travail de groupe qui ressemble à d'autres formes d'apprentissage coopératif. En tant que tel, il utilise des normes de classe et les rôles des groupes comme les autres formes d'apprentissage coopératif. Où CI diffère des autres formes de l'apprentissage coopératif est dans les hypothèses qu'elle formule pour lesquelles les enfants participent (ou ne pas participer) à la collaboration des groupes d'apprentissage. Ceci est important parce que la participation (en parlant et en travaillant ensemble) est la clé de l'apprentissage en groupe (Cohen, Lotan, et Holthius, 1995). Les enfants qui ne participent pas, ne pas apprendre. Les enfants qui participent, faire. CI postule que les enfants ne manquent pas de participer parce qu'ils sont trop timides ou ne veulent pas participer. Ils ne participent pas parce que les enfants d'autres dans le groupe les considèrent comme n'ayant rien à offrir au groupe. Leurs efforts pour contribuer sont ignorées ou rejetées. En bref, ils ont une faible statut académique au sein du groupe. CI invoque l'utilisation de traitements d'état pour égaliser le statut académique au sein de groupes de travail afin d'obtenir la participation de tous les enfants dans le travail du groupe. Il existe deux traitements majeurs dans le statut CI. Le premier est d'utiliser la capacité des programmes multiples, programme qui est conçu est telle façon à exiger l'utilisation d'une variété de capacités cognitives (par exemple, faire une liste, le dessin d'une machine nouvelle, voir de près, agissant sur une partie, penser à l'avenir, etc) qui permettent à un groupe pour accomplir une tâche groupe donné.</p>

Ouellet (2001)	<p>Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau (Bartn (1993) propose en ce sens une stratégie de construction du concept). Et ce qui en fait l'originalité principale, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider. Selon Cohen, deux conditions fondamentales doivent être réalisées pour créer une «classe équitable» : «(1) favoriser l'interaction en rendant les groupes responsables; (2) changer les attentes de compétence pour créer des interactions égalitaires» (Cohen, 2001, p. 128). Dans la conception de Cohen, l'apprentissage en coopération est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe;</p> <ul style="list-style-type: none"> - où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du «comment»); - où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant et suivie d'une séance de retour sur le travail de groupe où l'enseignant peut fournir une rétroaction; - où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des élèves et pour éviter que l'interaction ne soit dominée par les élèves de haut statut et que les élèves de bas statut ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe. <p>Les trois premiers éléments de cette stratégie d'enseignement se rapportent au premier principe : favoriser les interaction en rendant les groupes responsables. Ce principe s'appuie, selon Cohen, sur les approches socioconstructivistes dont les implications pédagogiques ne sont pas encore suffisamment reconnues :</p> <p>Cohen souligne trois difficultés importantes qui doivent être surmontées pour mettre en œuvre ce premier principe et réussir à créer un climat permettant les échanges verbaux de qualité sur lesquels repose l'efficacité de l'apprentissage en coopération : les normes implicites du fonctionnement de la classe, la difficulté pour les enseignants de déléguer aux élèves l'autorité sur leurs apprentissage et les problèmes de statut qui surgissent dans les groupes de travail en coopération.</p> <p>Une des raisons qui empêchent souvent les enseignants de déléguer l'autorité est souvent qu'ils ont peur de perdre le contrôle de leur classe. Pour surmonter cette difficulté, Cohen propose essentiellement deux moyens : des tâches bien conçues et bien planifiées et un système de gestion efficace. Elle énonce cinq principes d'un tel système de gestion :</p>
----------------	---

ANNEXES

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les normes de la coopération doivent être enseignées comme le recommande le chapitre 4, afin que les élèves sachent comment se comporter et qu'ils agissent de manière à amener les autres à adopter ces comportements. 2. Les élèves doivent savoir de quel groupe ils font partie et où ce groupe est censé se rencontrer. Il faut perdre le moins de temps possible à communiquer cette information de base. 3. Il faut informer toute la classe de la répartition des rôles et des comportements spécifiques qui sont attendus, comme il a été indiqué au chapitre 6. 4. Chaque groupe doit avoir des instructions claires sur la tâche à effectuer. Ainsi, les élèves n'auront pas à vous interroger. 5. Vous devez avoir donné aux élèves une brève orientation sur les objectifs de cette tâche et sur les critères d'évaluation (Cohen, 1994, p. 106).
Méthode	Cooperative circle (CC)
Analyses	DESCRIPTION
Baudrit (2007)	Un juste équilibre entre deux méthodes. L'une prescriptive (Jigsaw) et l'autre pas assez structurée (GI)/ Les étudiants se divisent l'étude, le projet puis ils regroupent les travaux réalisés de façon à aboutir à un projet exhaustif. Dans cette lignée existe aussi, l'« investigate Jigsaw » (Lazarowitz et Karsenty, 1990)

ANNEXES

	Teams- games- tournaments (TGT) Edwards et DeVries (1972)	Teams- assisted- individualiz- ation (TAI) Slavin, Lavey et Madden, 1986	Student teams Achievemen- t Divisions (STAD ; R.E. Slavin et al. ; 1983)	Cooperative Integrated Reading and composition (CIRC) Madden, Slavin et stevens. (1986)	Learning Together (LT ; D.W. Johnson et R.T. Johnson, 1987)	Group investigatio- n (GI ; Sharan et Hertz- Lazarowitz, 1980..	Jigsaw (E. Aronson et al. ; 1971)	Jigsaw2	Reverse jigsaw Timothy Hedeen (2003)	Murder (D. Dansereau et al.)	Academic controversy (AC)	<i>Complex instruction (Cohen et al.)</i>	Co-op Co- op,(Kagan, 1985) ou méthode structurale	<i>Cooperative cicle (CC)</i> <i>Maskit (1986) et Investigate Jigsaw (Lazarowitz et Karsenty, 1990)</i>	<i>Think-pair- share</i> Frank T. Lyman (1981)	« collaborati- ve approach » (barne et al.)	Improve (mevarech, 1985)
G. Jacobs (1990)			oui		oui	oui	oui			oui							
Davidson (1998)			oui		oui	oui						oui	oui			oui	
D.W. Johnson et R.T. Johnson (2000)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui				oui	oui	oui				
Buchs (2002b)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui				oui	oui				
Retornaz (2008)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui				oui					
Baudrit (2007)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui				oui	oui	oui			
Slavin (2010)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui									oui
Schul (2011)						oui	oui	oui	oui						oui		
BILAN	5	5	7	5	7	8	7	5	1	1	1	5	4	1	1	1	1

ANNEXES

Classification des méthodes d'AC Buchs (2002b)	Dispositifs orientés vers le produit					Mixte		Dispositifs orientés vers la découverte		
	Travail en équipe valorisé pour des apprentissages individuels				Travail en puzzle et utilisation de « groupe d'expert »		Apprendre ensemble	Groupes de recherche		Instruction complexe
Formats (auteur)	Teams-games-tournaments (TGT) Edwards et DeVries (1972)	Student teams Achievement Divisions (STAD ; R.E. Slavin et al. ; 1983)	Teams-assisted-individualization (TAI) Slavin, Lavey et Madden, 1986	Cooperative Integrated Reading and composition (CIRC) Madden, Slavin et Stevens. (1986)	Jigsaw (E. Aronson et al. ; 1978)	Jigsaw2 (Slavin, 1980)	Learning Together (LT ; D.W. Johnson et R.T. Johnson, 1987)	Group investigation (GI ; Sharan et Hertz-Lazarowitz, 1980.	Co-op Co-op.(Kagan, 1985	Complex instruction (Cohen et al.)
Apprentissages visés	Scolaires	scolaires	Scolaires (avant tout maths)	Scolaires (avant tout lecture et écriture)	scolaires	scolaires	Compétences sociales , intellectuelles et scolaires	Compétences sociales , intellectuelles et scolaires	Compétences sociales , intellectuelles et scolaires	Compétences sociales , intellectuelles et scolaires (expérimentation scientifique)
ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE	ON S'ENTRAINE EN GROUPE POUR DES PRODUCTIONS INDIVIDUELLES						ON COLLABORE EN GROUPE POUR SE REPARTIR LES TACHES, LES ROLES NECESSAIRES A LA PRODUCTION COLLECTIVE ON FAIT FACE ENSEMBLE A LA MÊME SITUATION			
TYPE DE PRODUCTION FINALE	S somme des productions individuelles.						C Collective			
Type d'organisation	Le travail (ou l'entraînement) s'effectue en petit groupe afin de préparer une évaluation (vérifier la maîtrise de notions). Chaque étudiant représente son équipe dans des tournois (rotations régulières) face à des étudiants d'autres groupes du même niveau.	Le travail (ou l'entraînement) s'effectue en petit groupe afin de préparer une évaluation (vérifier la maîtrise de notions). Jeux concours dont l'issue dépendant de l'amélioration de chacun vis-à-vis de ses performances initiales.	Combinaison entre du travail coopératif et du travail individualisé. C'est du travail individualisé assisté par une équipe. Chaque groupe travail sur des unités d'auto-instruction. Le contrôle est mutuel. Parallèlement, certains élèves bénéficient par moments d'apprentissage individualisé.	Combinaison entre du travail en dyade et du travail coopératif. Elle consiste à former des dyades hétérogènes intégrées dans des groupes. Le duo travaille sur le sens du texte (résumé,...) pour envisager un débat dans le groupe et voire même une production collective.	Le matériel ou les ressources ou les thèmes sont partagés à différents groupes qui se répartissent le travail à réaliser. Chacun enseigne aux autres sa partie après en avoir discuté au sein de groupes d'experts.	Tout le monde a les mêmes informations puis le travail se répartit à chacun (évite la découpe de contenu difficile à découper, livre,...). Ces éléments sont discutés en groupes d'experts. Et chacun retourne dans son groupe afin d'enseigner ce qu'ils savent aux autres.	Travailler ensemble sur une même tâche. Pas de format d'activité prédéfini. Les élèves coopèrent et décident quels moyens utiliser pour accomplir la tâche. Le groupe échange pour se répartir les rôles, les tâches, les contenus mais pour accomplir ensemble la même tâche. 5 paramètres clés sont à respecter pour en assurer l'efficacité	Choix du sujet et des modalités de travail par le groupe. Tâches complexes, nécessitant une synthèse commune et une présentation. Un comité d'organisation, constitué d'un membre de chaque groupe s'assure de l'intérêt et de la réalisation collective des projets.	Un thème avec répartition choisie des sous parties à chacun et bilan commun pour une présentation. L'objectif étant d'éviter la lecture de sa présentation. 9 étapes sont proposées pour que dans chacun des groupes, les étudiants améliorent leurs connaissances et puissent les faire partager.	Un thème de travail unifiant le travail réalisé en petits groupes. La tâche sollicite de multiples habiletés (lister, dessiner, observer,...) permettant la participation de tous (éviter l'exclusion). Chaque groupe hétérogène travaille sur un aspect du phénomène afin de présenter ses résultats à la classe entière.
Nombre d'étudiants	4 à 5	4 à 5	4 à 5	4 à 5	5 à 6	4 à 5	4 à 5	4 à 5	4 à 5	4 à 5

ANNEXES

Formats (auteur)	Teams-games-tournaments (TGT) Edwards et DeVries (1972)	Student teams Achievement Divisions (STAD ; R.E. Slavin et al. ; 1983)	Teams-assisted-individualization (TAI) Slavin, Lavey et Madden, 1986	Cooperative Integrated Reading and composition (CIRC) Madden, Slavin et Stevens. (1986)	Jigsaw (E. Aronson et al. ; 1978)	Jigsaw2 (Slavin, 1980)	Learning Together (LT ; D.W. Johnson et R.T. Johnson, 1987)		Group investigation (GI ; Sharan et Hertz-Lazarowitz, 1980.	Co-op Co-op.(Kagan, 1985	Complex instruction (Cohen et al.)
Procédure d'individualisation des apprentissages scolaires	non	Non	Oui (entraide entre pairs)	Oui (entraide entre pairs)	non	non	non	Non	Oui (travail individualisé)	Entraide entre pairs	
Procédure de formation au travail à plusieurs	non	Non	non	non	non	non	Accent mis sur l'acquisition d'habiletés particulières : apprendre à s'organiser, à interagir, à chercher des solutions ensemble.	non	Oui, par l'utilisation de procédures plus structurées type STAD ou jigsaw II. C'est l'objet de l'étape 2.	Entraînement et renforcement des comportements coopératifs, assignation de rôles et réflexion sur la qualité du travail de groupe.	
Mode relationnel d'apprentissage dans les groupes	Collaboration intra-groupe et travail individuel	Collaboration intra-groupe et travail individuel	Mixte : travail individuel et collectif	Mixte : travail en dyade et collectif	Mixte : travail individuel et collaboration intra-groupe et inter-groupe (groupes d'experts).	Mixte : travail individuel et collaboration intra-groupe et inter-groupe (groupes d'experts).	Collaboration intra-groupe	Mixte : travail individuel et collaboration intra-groupe	Mixte : travail individuel et collaboration intra-groupe et inter-groupe	collaboration inter et intra-groupe.	
Compétition intergroupe	oui	possible	non	non	non	non	non	non	non	non	
Motivation	Extrinsèque poussée par la compétition entre équipe. Prise de conscience de buts collectifs (s'investir pour les autres)	Extrinsèque poussée par la compétition entre équipe	Extrinsèque et intrinsèque (travail individualisé)	Extrinsèque et intrinsèque (travail individualisé en dyade)	Motivation intrinsèque poussée par la nécessité d'enseigner aux autres de son groupe.	Motivation intrinsèque poussée par la nécessité d'enseigner aux autres de son groupe.	Motivation intrinsèque (valorisation des progrès en termes de comportements constructifs)	Extrinsèque (performance du groupe) et surtout intrinsèque (intérêt du sujet pour moi et mon groupe de recherche)	Extrinsèque et intrinsèque	Motivation intrinsèque : responsabilisation et intérêt du sujet pour moi et mon groupe de recherche	
Valorisation	Qualité des réponses dans un tournoi individuel et classement inter-groupe . Les récompenses sont collectives.	Points attribués au vue des progrès effectués par chacun des membres du groupe. Les récompenses sont collectives.	Des récompenses individuelles et collectives basées sur le nombre d'unités d'apprentissage (ou compétences) validées.	Les récompenses ou certificats sont attribués au regard de la moyenne des performances de chacun des membres.	Évaluation individuelle sur l'ensemble des thèmes répartis	Récompenses attribuées au vue des progrès effectués par chacun des membres du groupe et ce sur l'ensemble des thèmes.	Renforcement des comportements constructifs et points attribués au vue des progrès effectués par chacun des membres du groupe	La production du groupe et les comportements constructifs	Évaluation à trois niveaux : Évaluation par les camarades du groupe de la contribution de chacun, de l'enseignant pour chaque sous-partie et enfin de la présentation globale par les autres groupes	Renforcement des comportements constructifs et des compétences scolaires de haut niveau (contrôle méta-cognitif)	

ANNEXES

Mode de contrôle	Par l'enseignant	Par l'enseignant	Par l'enseignant et par les groupes (entraide)	Par l'enseignant et par les dyades (entraide)	Par l'enseignant et dans les groupes d'experts	Par l'enseignant et dans les groupes d'experts	Par l'enseignant (vérification de la structuration, des échanges)	Par un comité d'organisation (1 membre de chaque groupe)	Par l'enseignant mais avec marge de flexibilité et d'initiative pour les étudiants	Par les étudiants qui assument à tour de rôle la responsabilité du rôle du « comment »
Objectif donné au groupe	oui	Oui	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
Structuration forte/faible	forte	Forte	forte	forte	forte	forte	forte	faible	faible	forte
Hétérogénéité intra-groupe	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	En fonction du choix des élèves	Oui (niveaux scolaires, origines sociales ou culturelles)	En fonction du choix des élèves
Composition des groupes imposée/libre	imposée	imposée	imposée	imposée	imposée	imposée	imposée	choisie	imposée	choisie
Interdépendance : performance/maîtrise de la tâche	Chacun est responsable de sa performance pour le score du groupe. Chacun est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses pairs (entraide)	Chacun est responsable de sa performance pour le score du groupe. Chacun est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses pairs (entraide)	Chacun est responsable de sa maîtrise et de celle des autres. Chacun est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses pairs (entraide)	Chacun est responsable de sa performance pour le score du groupe. Chacun est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses pairs (entraide)	Chacun est responsable de sa performance	Chacun est responsable de sa performance pour le score du groupe. Chacun est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses pairs (enseignement)	Chacun est responsable d'un rôle, d'une tâche, d'un contenu à travailler. Chacun est responsable de sa performance pour le score du groupe	Chacun est responsable de sa maîtrise et de celle des autres.	Chacun est responsable de sa maîtrise et de celle des autres.	Chacun est responsable de sa maîtrise et de celle des autres. Le groupe ne peut avancer que lorsque tous maîtrisent la section de travail.

ANNEXE N°4. PROJETS DE CYCLE EPS DES 4A ET DES 4C (ENSEIGNANT D'EPS)

Elèves de 4^{ème}C

Il s'agit d'une classe de 24 élèves avec 10 filles et 14 garçons. C'est la seule classe avec des germanistes et des latinistes.

D'une manière générale, cette classe est définie par les collègues comme **très hétérogène mais très agréable et plutôt sérieuse, dynamique et intéressée**. 5 élèves ont un an de retard et une 2 mais elle venait de Pologne et ne parlait pas la langue à son entrée en 6^{ème} (Patrycja). Ils ont une très bonne capacité d'écoute et de concentration. La mise au travail est toutefois assez rapide. Leurs résultats scolaires sont hétérogènes d'excellents à en grande difficulté voire en décrochage scolaire.

Il est tout de même à noter que trois élèves posent réellement problèmes au niveau de l'absentéisme (David, Mathieu et Pauline). Ils sont capables de mener une très bonne réflexion sur le travail demandé.

Ils apprécient l'E.P.S. pour la plupart et l'associent avec une recherche de plaisir et de vivre des expériences avec les autres.

Ils aiment jouer mais acceptent aussi les situations de répétition. Classe assez scolaire. Ils préfèrent pratiquer en mixité.

Projet établissement Projet pédagogique d'EPS

1. Réunir les conditions nécessaires à la réussite de tous :
2. Favoriser l'accès à la culture et l'ouverture sur le monde"
3. Rapprocher le collège et les familles
4. **Encourager les conduites responsables et citoyennes...**

Projet de classe :

Moteur : Améliorer leur coordination générale et leurs capacités physiques, leur investissement général.

Educatif : Développer l'entraide et leurs facultés de réflexion sur leur pratique.
Lutter contre l'absentéisme

Projet de cycle :

Faire en sorte que les élèves s'investissent dans une activité gymnique et coopèrent pour produire une chorégraphie collective

1. Elèves du gpe 1 niveau 1

Passer d'un non engagement avec une non maîtrise des éléments acrobatiques de base et des difficultés à se situer en tant que porteur ou voltigeur et à s'assumer devant le groupe classe à une capacité à produire des roulades avants en éléments de liaison et à assumer des postures simples en tant que Pou V et à accepter de jouer un rôle et oser s'assumer devant la classe.

2. Elèves du gpe 1 niveau 1bis

Passer d'une maîtrise acceptable des éléments acro simples et des difficultés à coopérer à la capacité à faire encore évoluer « ses exploits » vers du plus aérien, du plus renversé pour s'entendre avec d'autres

Evaluation finale :

Qualité de l'expression /8
Qualité de l'interprétation /8
Observer et apprécier avec respect /4

Projet d'Association Sportive

- 2 activités encadrées majoritairement : rugby et futsal
- **Responsabilisation, pratique féminine** : jeunes officiels, animateurs encadrement par les élèves et jeunes reporters
- Autres activités non encadrées : cross, athlétisme estival, raid aventure, festidanse...

Activité : Acrosport

Définition : Activité de production de formes et de reproduction de formes gymniques collectives ou individuelles où la motricité est transcendée pour devenir communication et émotion.

PB fdx : Engagement du corps dans des équilibres et des déséquilibres à des fins de communication, d'émotion.

CA : **Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 4 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence à un code commun, reliées par des éléments gymniques ou chorégraphiques. Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples.**

Niveau de départ :

1. Elèves du gpe 1 niveau 1 non atteint : les inhibés Mathieu, Samuel, Juliette, Coralie, Eva, Kelly et Pauline
Elèves réservées avec des difficultés sur les acrobaties de base (roulade Avt placement du dos) avec **forte appréhension avec pour certains une crainte de se montrer et à assumer le rôle de voltigeur ou porteur. N'osent pas donner leur avis. Et de nombreuses absences pour Mathieu**

2. Elèves du gpe 2, N1 Alexis, Virginie, Rémi, Geoffray, Emile, Camille, Julien, Sacha, Anaël
Beaucoup d'activité avec soit une bonne maîtrise des éléments de base et **une activité coopérative limitée** (les 2 premiers) ou des difficultés gymniques mais **une bonne participation au travail de groupe**. (les 7 suivants) A trouvé une facilité dans l'un des rôles porteur ou voltigeur. **Encore parfois des difficultés à se montrer en groupe et à répéter..**

3. Gpe 3 : Niveau 1 presque acquis Clarisse, Robin, Patrycja, David, Damiaan, Mathéo, Liam
Une bonne coordination générale. Maîtrisent les acrobaties de base et combinent des verbes d'action, se renverser tourner ou voler tourner. Sont performants dans leur groupe de travail en tant que P ou V.

Plutôt altruistes et volontaires. Aucune appréhension pour passer devant le groupe classe. Parfois un peu trop sûrs de leurs capacités.

Stratégies d'intervention

- Mise en place de routines d'échauffement
Puis de travail. Après l'échauffement, un temps de travail sur les figures, puis un temps de construction chorégraphique puis un temps de présentation. Leur part respective évoluant au fur et à mesure que le cycle avance.

- Support fiches schématisées avec des figures classées sur 4 niveaux de pratique pour accompagner le travail de l'enseignant: vers une recherche d'autonomie dans le choix des figures.

- Gestion de l'émotion avec une co observation par petits groupes des exploits acro puis des productions à chaque séance : montrer souvent.

POUR EXPERIMENTATION :

- Temps d'apprentissage coopératifs menés par Mr Epinoux..
- L'utilisation de l'outil vidéo pour aider à la production.
- Grilles de co et auto évaluation

Logique : Les dominantes :

L1 à L4 Construire ses figures acro puis les choisir pour les mettre au sein d'une chorégraphie répondant au thème choisi.

L5 à L9 : Construire une chorégraphie collective, la structure des numéros, leur agencement dans l'espace et le lien entre les éléments et le thème (En ville)

L10-L11: Affiner, répéter le numéro collectif pour préparer l'évaluation finale.

L1 : Evaluation diagnostique et entrée dans l'activité

12/11/2012

- Découverte des figures.
- 4 figures de base et éléments gymniques de base et duo/trio/quatuor et 4 éléments de liaison gymniques simples
- Présentation de l'évaluation

L4 : Construire les figures à intégrer dans la chorégraphie sur leur thème 23/11

- Répéter les figures créées
- En construire de nouvelles.
- En associer deux en s'intéressant à l'orientation par rapport au public.
- Passer en présentation.

- Discuter sur leur production et leur fonctionnement
- Auto et co evaluation

L2 : S'approprier les principes à appliquer pour le porteur et passer en représentation devant un groupe restreint.

16/11

- Présentation et règles de sécu en Acro et formation des groupes
- Travailler les notions de zone d'appuis, de surface d'appuis, de contacts pour le porteur.
- Enchaîner deux figures créées
- Les présenter à un groupe.
- Se faire filmer

L5 : Continuer à construire les figures collectives. 26/11

- Formation 2 par Moi
- Continuer à enrichir son répertoire de figures.
- Apporter un atelier roulade avant, salto.
- Filmer les élèves pour leur donner la possibilité de discuter sur la façon de construire sa chorégraphie.

L3 : S'approprier les principes à appliquer pour le voltigeur et passer devant un groupe restreint. 19/11

-Formation 1 par Mr Epinoux

- Travailler les notions de contacts P/V, de la position plus ou moins haute, plus ou moins renversée du V
- Enchaîner deux figures créées
- Les présenter à un groupe.
- Auto et co evaluation

L6 : Evaluation intermédiaire

30/11

- Répéter les figures choisies, réfléchir à leur agencement et leur orientation par rapport aux spectateurs.
- Passer en présentation
- Présenter un regard critique sur la difficulté supposée des figures, leur montage, leur tenue (orientation et conformité) et leur démontage.
- Auto et co evaluation

L7 : Se synchroniser avec ses partenaires pour occuper l'espace, présenter son histoire.

03/12

- Structurer le numéro :début/fin
- Aborder la notion d'espace, de temps : déplacement dans l'espace en rapport avec un personnage lié au thème.
- Négociation du contenu de la chorégraphie collective : rôle de chacun, personnage à jouer, organisation temporelle : qui fait quoi quand ? Où place t'on les figures.

L8 : Varier l'occupation de l'espace en fonction des partenaires et du thème choisi et tenir son rôle 07/12

- Continuer à structurer le numéro :début/fin
- Positionnement des figures en rapport avec les lignes de force de l'espace
- Elément de liaisons accord avec le thème.
- Temps forts collectifs
- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe
- Auto et co evaluation

L9 : Evaluation formative sur la chorégraphie collective 10/12

Reprise de ce qui a été vu avant les vacances

- Présentation devant un groupe observateur qui doit se repartir des observables et apporter un regard critique sur la production
- Orientation des figures, images fortes, entrée sortie, lien avec le thème, tenue du rôle
- Prestation filmée pour que le groupe lui-même ait un regard critique sur sa production (auto évaluation)

L10 : Révision

14/12

- Affiner la production encore.
- (Mouvements parasites, longueurs...)
- Auto et co evaluation

L11 : évaluation finale 1

17/12

- Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe
- Au moins un passage par groupe

L12 : évaluation finale 2

21/12

- 2 passages par groupe en tenant compte des propositions des autres groupées

Niveau de départ :

1. Elèves du gpe 1 niveau 1 non atteint : les inhibés Mathieu, Samuel, Juliette, Coralie, Eva, Kelly et Pauline

Elèves réservées avec des difficultés sur les acrobaties de base (roulade Avt placement du dos) avec forte appréhension avec pour certains une crainte de se montrer et à assumer le rôle de voltigeur ou porteur. N'osent pas donner leur avis. Et de nombreuses absences pour Mathieu

2. Elèves du gpe 2, N1 Alexis, Virginie, Rémi, Geoffray, Emile, Camille, Julien, Sacha, Anaël

Beaucoup d'activité avec soit une bonne maîtrise des éléments de base et une activité coopérative limitée (les 2 premiers) ou des difficultés gymniques mais une bonne participation au travail de groupe. (les 7 suivants) A trouvé une facilité dans l'un des rôles porteur ou voltigeur. Encore parfois des difficultés à se montrer en groupe et à répéter.

3. Gpe 3 : Niveau 1 presque acquis Clarisse, Robin, Patrycja, David, Damiaan, Mathéo, Liam

Une bonne coordination générale. Maîtrisent les acrobaties de base et combinent des verbes d'action, se renverser tourner ou voler tourner. Sont performants dans leur groupe de travail en tant que P ou V.

Plutôt altruistes et volontaires. Aucune appréhension pour passer devant le groupe classe. Parfois un peu trop sûrs de leurs capacités

Conditions d'enseignement

Matériel : Un petit gymnase avec du matériel de gymnastique : 2 pistes de 10m/1m puis des tapis pour faire un espace de 10m/8m. Des trempins et des gros tapis. Des coupelles pour délimiter l'espace. Du matériel de cirque

ANNEXES

Elèves de 4^{ème} A

Il s'agit d'une classe de 22 élèves avec 10 filles et 12 garçons. C'est une des 2 classes de 4^{ème} non germanistes ou latinistes.

D'une manière générale, cette classe est définie par les collègues comme **agréable et mais peu sérieuse, assez peu dynamique et bavarde**. 7 élèves ont un an de retard ce qui est beaucoup pour une si petite classe. Ils ont une bonne capacité d'écoute mais il faut parfois répéter les consignes. La mise au travail est toutefois assez rapide. Leurs résultats scolaires sont moyens.

Il est tout de même à noter que deux élèves posent réellement problèmes Dans la classe car en refus scolaire ou un peu à la marge du groupe. Les garçons sont assez dynamiques et les filles plutôt passives.

Ils apprécient l'E.P.S. pour la plupart et l'associent avec une recherche de plaisir (G) et de vivre des expériences avec les autres.

Ils aiment jouer mais acceptent aussi les situations de répétition surtout chez les plus dynamiques.

Ils préfèrent pratiquer en mixité.

Projet établissement Projet pédagogique d'EPS

1. Réunir les conditions nécessaires à la réussite de tous :
2. Favoriser l'accès à la culture et l'ouverture sur le monde"
3. Rapprocher le collège et les familles
4. **Encourager les conduites responsables et citoyennes...**



Projet de classe :

Moteur : Améliorer leur coordination générale et leurs capacités physiques, leur investissement général.

Educatif : Développer le respect de l'autre, respecter les prises de parole et limiter les moqueries

Projet de cycle :

Faire en sorte que les élèves s'investissent dans une activité gymnique et coopèrent pour produire une chorégraphie collective

1. Elèves du gpe 1 niveau 1

Passer d'un non engagement avec une non maîtrise des éléments acrobatiques de base et des difficultés à se situer en tant que porteur ou voltigeur et à s'assumer devant le groupe classe à une capacité à produire des roulades avants en éléments de liaison et à assumer des postures simples en tant que Pou V et à accepter de jouer un rôle et oser s'assumer devant la classe.

2. Elèves du gpe 1 niveau 1bis

Passer d'une maîtrise acceptable des éléments acro simples et des difficultés à coopérer à la capacité à faire encore évoluer « ses exploits » vers du plus aérien, du plus renversé pour s'entendre avec d'autres et monter une chorégraphie collective simple et le montrer à la classe.

Niveau 2 les escrimeurs

Passer d'une motricité gymnique efficace parfois dangereuse à une motricité efficiente pour combiner des acrobaties de plus en plus variées et compliquées au service d'une production collective présentée devant le groupe classe.

Projet d'Association Sportive

- 2 activités encadrées majoritairement: rugby et futsal
- **Responsabilisation, pratique féminine** : jeunes officiels, animateurs encadrement par les élèves et jeunes reporters
- Autres activités non encadrées : cross, athlétisme estival, raid aventure,

Activité : Acrosport

Définition : Activité de production de formes et de reproduction de formes gymniques collectives ou individuelles où la motricité est transcendée pour devenir communication et émotion.

PB fdx : Engagement du corps dans des équilibres et des déséquilibres à des fins de communication, d'émotion.

CA : **Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 4 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence à un code commun, reliées par des éléments gymniques ou chorégraphiques. Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples.**

Niveau de départ :

1. Elèves du gpe 1 niveau 1 non atteint : les **inhibés** (5F et 3 garçons) Laurie, Eva, Anthony E., Clément, Solène, Alisson, Benjamin et Laura
Elèves réservées avec des difficultés sur les acrobaties de base (roulade Avt placement du dos) avec **forte appréhension avec pour certains une crainte de se montrer et à assumer le rôle de voltigeur ou porteur. N'osent pas donner leur avis.**

2. Elèves du gpe 2, N1 Jessica Sandy, Maximilien, Océance, Corentin, Thomas, Kieran, Abdel, Marion
Beaucoup d'activité avec soit une bonne maîtrise des éléments de base et **une activité coopérative limitée** ou des difficultés gymniques mais **une bonne participation au travail de groupe**.
A trouvé une facilité dans l'un des rôles porteur ou voltigeur. **Encore parfois des difficultés à se montrer en groupe et à répéter..**

3. Gpe 3 : Niveau 1 presque acquis Baptiste, Stéphane, Lauryn, thomas, Alfie

Une bonne coordination générale. Maîtrisent les acrobaties de base et combinent des verbes d'action, se renverser tourner ou voler tourner.
Sont performants dans leur groupe de travail.

Plutôt altruistes et volontaires. Aucune appréhension pour passer devant le groupe classe. Parfois un peu trop sûrs de leurs capacités.

ANNEXES

<p><u>Stratégies d'intervention</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de routines d'échauffement Puis de travail. Après l'échauffement, un temps de travail sur les figures, puis un temps de construction chorégraphique puis un temps de présentation. Leur part respective évoluant au fur et à mesure que le cycle avance. - Support fiches schématisées avec des figures classées sur 4 niveaux de pratique pour accompagner le travail de l'enseignant: vers une recherche d'autonomie dans le choix des figures. - Gestion de l'émotion avec une co observation par petits groupes des exploits acro puis des productions à chaque séance : montrer souvent. <p>POUR EXPERIMENTATION :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remplacer les temps d'apprentissage coopératifs par du renforcement musculaire. - L'utilisation de l'outil vidéo pour aider à la production. 	<p><u>L1 : Eval diagno et entrée dans l'activité</u></p> <p>14/11/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découverte des figures. 4 figures de base et éléments gymniques de base et duo/trio/quatuor et 4 éléments de liaison gymniques simples - Présentation de l'évaluation 	<p><u>L2 : S'approprier les principes à appliquer pour le porteur et passer en représentation devant un groupe restreint.</u></p> <p>16/11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation et règles de sécu en Acro et formation des gpes - Travailler les notions de zone d'appuis, de surface d'appuis, de contacts pour le porteur. - Enchaîner deux figures créées - Les présenter à un groupe. - Se faire filmer 	<p><u>L3 : S'approprier les principes à appliquer pour le voltigeur et passer devant un groupe restreint.</u></p> <p><u>21/11</u></p> <p>-RENFORCEMENT MUSCULAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler les notions de contacts P/V, de la position plus ou moins haute, plus ou moins renversée du V - Enchaîner deux figures créées - Les présenter à un groupe. 	<p><u>Niveau de départ :</u></p> <p><u>Niveau de départ :</u></p> <p>1. Elèves du gpe 1 niveau 1 non atteint : les inhibés (5F et 3 garçons) Laurie, Eva, Anthony E., Clément, Solène, Alisson, Benjamin et Laura Elèves réservées avec des difficultés sur les acrobaties de base (roulade Avt placement du dos) avec forte appréhension avec pour certains une crainte de se montrer et à assumer le rôle de voltigeur ou porteur. N'osent pas donner leur avis.</p> <p>2. Elèves du gpe 2, N1 Jessica Sandy, Maximilien, Océance, Corentin, Thomas, Kieran, Abdel, Marion Beaucoup d'activité avec soit une bonne maîtrise des éléments de base et une activité coopérative limitée ou des difficultés gymniques mais une bonne participation au travail de groupe. A trouvé une facilité dans l'un des rôles porteur ou voltigeur. Encore parfois des difficultés à se montrer en groupe et à répéter..</p> <p>3. Gpe 3 : Niveau 1 presque acquis Baptiste, Stéphane, Lauryn, thomas, Alfie Une bonne coordination générale. Maîtrisent les acrobaties de base et combinent des verbes d'action, se renverser tourner ou voler tourner. Sont performants dans leur groupe de travail. Plutôt altruistes et volontaires. Aucune appréhension pour passer devant le groupe</p>
<p><u>Logique</u> : Les dominantes :</p> <p>L1 à L4 Construire ses figures acro puis les choisir pour les mettre au sein d'une chorégraphie répondant au thème choisi.</p> <p>L5 à L9 : Construire une chorégraphie collective, la structure des numéros, leur agencement dans l'espace et le lien entre les éléments et le thème (En ville)</p> <p>L10-L11: Affiner, répéter le numéro collectif pour préparer l'évaluation finale.</p>	<p><u>L7 : Se synchroniser avec ses partenaires pour occuper l'espace, présenter son histoire.</u></p> <p>05/12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurer le numéro :début/fin - Aborder la notion d'espace, de temps déplacement dans l'espace en rapport avec un personnage lié au thème. - Négociation du contenu de la chorégraphie collective : rôle de chacun personnage à jouer, organisation temporelle : qui fait quoi quand ? Où place t'on les figures. 	<p><u>L8 : Varier l'occupation de l'espace en fonction des partenaires et du thème choisi et tenir son rôle</u></p> <p>07/12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuer à structurer le numéro :début/fin - Positionnement des figures en rapport avec les lignes de force de l'espace - Elément de liaisons accord avec le thème. - Temps forts collectifs - Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe (FILM) 	<p><u>L9 : Evaluation formative sur la chorégraphie collective</u></p> <p><u>12/12</u></p> <p>Reprise de ce qui a été vu avant les vacances</p> <p>Présentation devant un groupe observateur qui doit se repartir des observables et apporter un regard critique sur la production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientation des figures, images fortes, entrée sortie, lien avec le thème, tenue du rôle - Prestation filmée pour que le groupe lui-même ait un regard critique sur sa production (auto évaluation) 	<p><u>Conditions d'enseignement</u></p> <p><u>Matériel</u> : Un petit gymnase avec du matériel de gymnastique : 2 pistes de 10m/1m puis des tapis pour faire un espace de 10m/8m. Des tremplins et des gros tapis. Des coupelles pour délimiter l'espace. Du matériel de</p>
	<p><u>L10 : Révision</u></p> <p>14/12</p> <p>Affiner la production encore. (Mouvements parasites, longueurs...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echanges verbaux sur production et fonctionnement du groupe 	<p><u>L11 : évaluation finale 1</u></p> <p>19/12</p> <p>Au moins un passage par groupe (FILM)</p>	<p><u>L11 : évaluation finale 2</u></p> <p>21/12</p> <p>2 passages par groupe en tenant compte des propositions des autres groupements</p>	

ANNEXES

**ANNEXE N°5. EVALUATION DU NIVEAU SCOLAIRE PAR L'ENSEIGNANT
(NIVEAU GLOBAL DE COMPETENCE ACADEMIQUE DANS LA DISCIPLINE
TESTEE ET DU NIVEAU SCOLAIRE EN GENERAL)**










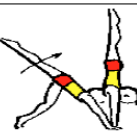


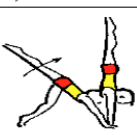

[illegible]





ANNEXES

EVALUATION DANS LA DISCIPLINE

[illegible]

ANNEXE N°6. EVALUATION DES NIVEAUX EN GYMNASTIQUE ET EN ACROSPORT.

LES ELEMENTS GYMNINIQUES INDIVIDUELS COTÉS				
	ROULADE AVANT	ROULADE ARRIERE	ATR	ROUE
0 POINT	REFUS DE PASSAGE			
1 POINT				 Sans banc , juste des marques au sol
DESCRIPTION	Roulade tentée mais non réussie ou réalisée avec parades et/ou sur plan incliné	Roulade tentée mais non réussie ou réalisée avec parades et/ou sur plan incliné	ATR qui ne décolle pas et s'aligne pas (les fesses ne sont pas au-dessus des mains)	Les fesses ne sont pas au-dessus des mains. Les segments sont fléchis
2 POINTS				
DESCRIPTION	Rotation avec réception sur le dos	Rotation sur une épaule (désaxée) ou arrivée sur les genoux	ATR avec 2 ou 3 parades	Roue avec alignement des ceintures. Les appuis sont décalés et les jambes fléchies
3 POINTS				
DESCRIPTION	Rotation complète aide des mains pour se relever	Rotation complète. La remontée se fait en force avec les bras	ATR avec alignement (non tenu ou 1 parade qui évite le basculement vers l'avant : remplace le mur)	Roue avec alignement des ceintures (renversement) et des appuis (sur une ligne) , jambes fléchies
4 POINTS				
DESCRIPTION	Rotation complète se relève sans les mains	Rotation complète se relève facilement et rapidement	ATR tenu 2" sans parade	Roue avec alignement des ceintures, des segments et des appuis

LES FIGURES COLLECTIVES COTÉES				
	DUO 1	DUO 2	TRIO	QUATUOR
Critères de réussite				
1point si...	Montage précis, organisé, réalisé sans hésitation.			
1point si...	Conformité des postures : position des regards, alignement des segments			
1point si..	Maintien de la figure collective 5 secondes			
1point si...	Démontage précis, organisé, réalisé sans hésitation.			
TOTAL DES POINTS				

ANNEXES

ANNEXE N°7. SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) EN ACROSPORT

NOM

PRENOM.....

Tu vas répondre à différentes affirmations en indiquant ton degré de certitude en suivant l'échelle ci-dessous :

je ne suis pas du tout
certain

je suis à peu près
certain

je suis certain

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

Entoure ce que tu penses être la réponse adaptée

je suis capable créer des figures variées (duo, trio, quatuor) avec les membres de mon groupe

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

je suis capable créer des figures difficiles (élevées et/ou avec peu de surface d'appui) avec les membres de mon groupe

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

je suis capable de passer dans tous les rôles propres à l'acroport (porteur, voltigeur, joker)

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

je suis capable de présenter la chorégraphie construite avec mon groupe à l'ensemble de la classe

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100%

ANNEXE N°8. SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) DANS LA DISCIPLINE EXPERIMENTALE.

NOM

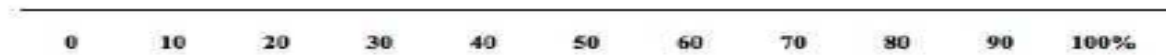
PRENOM.....

Tu vas répondre à différentes affirmations en indiquant ton degré de certitude en suivant l'échelle ci-dessous :

je ne suis pas du tout
certain

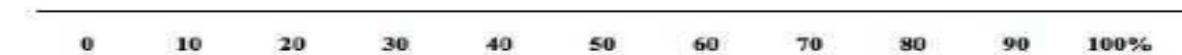
je suis à peu près
certain

je suis certain

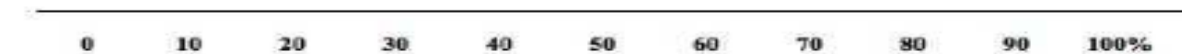


Entoure ce que tu penses être la réponse adaptée

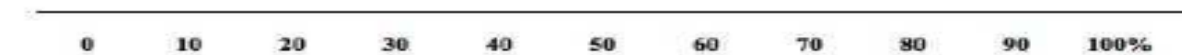
Dans cette matière, je comprends tout ce que l'enseignant me demande d'apprendre



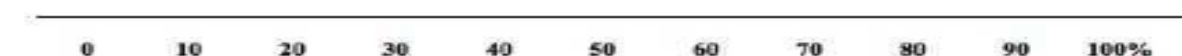
Dans cette matière, je suis capable de réussir, tout seul, les exercices demandés



Dans cette matière, je suis capable d'obtenir plus de la moyenne aux évaluations



Dans cette matière, je suis capable de prendre la parole afin de répondre aux questions posées



ANNEXE N°9. RELATIONS SOCIALES (ATTRACTIONS ET REJETS EN CLASSE, EN EPS ET DANS LA DISCIPLINE EXPERIMENTALE).

NOM

PRENOM.....

En vue de l'expérience à laquelle vous allez participer, nous avons besoin de votre point de vue pour réaliser les équipes de travail en EPS. L'objectif étant de travailler efficacement en équipe, nous allons essayer de tenir compte de vos affinités pour construire les groupes. Cependant, nous vous rappelons que l'objectif est bien, avant tout, d'apprendre à travailler avec des personnes différentes.

P.S. :Il est, bien évident, que toutes ces réponses sont confidentielles et resteront anonymes.

Question1:Parmi les membres de la classe, indique les membres avec qui tu aimerais participer à l'expérience (le nombre dépend de ce que tu ressens).

Question 2:Parmi les membres de la classe, indique les membres avec qui tu n'aimerais pas participer à l'expérience (le nombre dépend de ce que tu ressens).

ANNEXE N°10. MESURE DE D'HABILETES SOCIALES : SSRS.

Traduction libre à l'usage
exclusif du personnel de la CSC

Formulaire de l'élève

Niveau secondaire

Frank M. Gresham et Stephen N. Elliott

Système d'évaluation

Consignes

Inscris les informations demandées dans le rectangle suivant et passe à la page 2.

Informations concernant l'élève

Nom de l'élève _____		Date _____	
Prénom	Nom de famille	An	Mois Jour
Date de naissance _____			
	An	Mois	Jour
École _____		Année _____	
Nom de l'enseignant(e) _____			
	Prénom	Nom de famille	

ANNEXES

Ne rien inscrire ici fréquence				Habilités sociales	Fréquence			Importance			
C	A	E	S		Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Critique	
				1. Je me fais facilement des amis.	0	1	2	0	1	2	
				2. Je complimente les autres lorsqu'ils font quelque chose de bien.	0	1	2	0	1	2	
				3. Je demande aux adultes de m'aider lorsque d'autres enfants essaient de me frapper ou de me bousculer.	0	1	2	0	1	2	
				4. Je me sens à l'aise quand je sors avec une personne du sexe opposé.	0	1	2	0	1	2	
				5. J'essaie de les comprendre lorsque mes amis(es) sont fâchés (es), tracassés (es) ou tristes.	0	1	2	0	1	2	
				6. J'écoute les adultes lorsqu'ils me parlent.	0	1	2	0	1	2	
				7. J'ignore les autres lorsqu'ils me taquinent ou me disent des noms.	0	1	2	0	1	2	
				8. Je demande aux amis de m'aider lorsque j'ai des problèmes.	0	1	2	0	1	2	
				9. Je demande la permission avant d'utiliser les choses qui appartiennent aux autres.	0	1	2	0	1	2	
				10. Je peux être en désaccord avec les adultes sans pour autant leur tenir tête ou me battre avec eux.	0	1	2	0	1	2	
				11. J'évite les situations de groupe qui pourraient m'amener des conflits avec les adultes.	0	1	2	0	1	2	
				12. Je me sens peiné(e) lorsque les gens vivent des situations déplaisantes.	0	1	2	0	1	2	
				13. Je fais mes devoirs à temps.	0	1	2	0	1	2	
				14. Je garde mon bureau propre et à l'ordre.	0	1	2	0	1	2	
				15. Je rends des services à mes parents dans les tâches ménagères par exemple sans qu'on me le demande.	0	1	2	0	1	2	
				Totaux des colonnes «fréquence»							

Attends le signal avant de commencer.

Ne rien inscrire ici Fréquence				Habilités sociales	Fréquence			Importance		
C	A	E	S		Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Critique
				16. Je m'implique au niveau des activités sportives ou sociales à l'école.	0	1	2	0	1	2
				17. Je termine à temps mes travaux en classe.	0	1	2	0	1	2
				18. J'accepte un compromis avec mes parents ou mes enseignants lorsque nous sommes en désaccord.	0	1	2	0	1	2
				19. J'ignore les copains qui font des bouffonneries en classe.	0	1	2	0	1	2
				20. Je demande rendez-vous à quelqu'un que j'aime bien.	0	1	2	0	1	2
				21. J'écoute mes amis lorsqu'ils ont des problèmes.	0	1	2	0	1	2
				22. Je termine calmement les chicanes avec mes parents.	0	1	2	0	1	2
				23. Je fais des compliments aux personnes de sexe opposé.	0	1	2	0	1	2
				24. Je le dis aux autres quand ils ont fait quelque chose de bien.	0	1	2	0	1	2
				25. Je souris, je salue ou je fais un signe de la tête aux autres.	0	1	2	0	1	2
				26. J'initie la conversation avec des amis(es) de sexe opposé sans me sentir mal à l'aise ou nerveux.	0	1	2	0	1	2
				27. J'accepte d'être réprimandé par l'adulte sans me fâcher.	0	1	2	0	1	2
				28. Je manifeste à mes amis que je les aime en le leur disant ou en le leur démontrant.	0	1	2	0	1	2
				29. Je défends la cause de mes amis quand ils ont été critiqués.	0	1	2	0	1	2
				Totaux des colonnes «fréquence»						

Ne rien inscrire ici Fréquence				Habiletés sociales	Fréquence			Importance		
C	A	E	S		Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Critique
				30. Je demande à mes compagnons de classe à se joindre à une activité ou à un jeu.	0	1	2	0	1	2
				31. J'utilise adéquatement mes temps libres.	0	1	2	0	1	2
				32. J'ai un bon contrôle de moi-même quand des personnes sont fâchées contre moi.	0	1	2	0	1	2
				33. Je me fais remarquer par les personnes du sexe opposé sans me sentir embarrassé.	0	1	2	0	1	2
				34. Je reçois des critiques de la part de mes parents sans me mettre en colère.	0	1	2	0	1	2
				35. Je respecte les consignes de l'enseignant(e).	0	1	2	0	1	2
				36. J'utilise un ton de voix adéquat dans les discussions de classe.	0	1	2	0	1	2
				37. Je demande à mes amis de me rendre des services.	0	1	2	0	1	2
				38. J'initie des conversations avec mes compagnons de classe.	0	1	2	0	1	2
				39. J'en discute avec les copains de ma classe lorsqu'il y a un problème ou des disputes.	0	1	2	0	1	2
				Totaux des colonnes «fréquence»						

À L'USAGE DU BUREAU SEULEMENT

FOR OFFICE USE ONLY

SUMMARY					
SOCIAL SKILLS					
HOW OFTEN? TOTAL			BEHAVIOR LEVEL		
Items from p. 2	Items from p. 3		(see Appendix A)		
			Fewer	Average	More
C	+	=			
A	+	=			
E	+	=			
S	+	=			
Total (C + A + E + S)					
(see Appendix D)					
Standard Score			Percentile Rank		
(see Appendix E)					
SEM		+	Confidence Level		
		-	68% <input type="checkbox"/> 95% <input type="checkbox"/>		
Confidence Band (standard scores)		to			

ANNEXE N°11. MESURE DU NIVEAU DE CS PAR L'ENSEIGNANT.

Mesure des compétences sociales en milieu scolaire				
COMPÉTENCES SOCIALES REQUISES	Etablir des relations normalisées (Socialisation)		Interagir de façon constructive	
	Établir de bonnes relations avec autrui	Avoir un comportement responsable	S'affirmer et s'ouvrir à la différence	Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)
Estimations	5	5	5	5
	4	4	4	4
	3	3	3	3
	2	2	2	2
	1	1	1	1
	0	0	0	0
BILAN GLOBAL				
EVALUATION SUR 20				

ANNEXES

[illegible]

ANNEXE N°12. ANALYSE DES PROFILS INTERACTIFS DANS DES GROUPES DE TRAVAIL SCOLAIRE.

Analyse des profils de compétences individuelles observables

Situation d'échange verbal pour la préparation d'un projet collectif.

Cotation et profils caractéristiques	Activité du sujet (observations professionnelles et travaux de Côté, 2009)	Catégories de comportements (Gillies et Ashman, 1996)
1 A L'ÉCART DE LA TACHE	L'élève est désintéressé de la tâche (il est passif voire prostré ou manifeste ostensiblement son désintérêt) ou Comportement désorganisé ne tenant pas compte de l'intérêt du groupe et des autres	les comportements individuels non orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
2 ACTEUR PASSIF DANS LA TACHE A COTÉ DU GROUPE	L'élève est intéressé par la tâche, mais plutôt passif (il regarde les autres et agit à la demande). Sa timidité ou son manque d'assurance dans la situation (il ne sent pas légitime ou ne voit pas ce qu'il pourrait dire ou faire) le freine quant à sa participation. Il n'ose souvent pas demander de l'aide. ou Il ne cautionne pas certains comportements qui l'incitent à se mettre en retrait du groupe et de la tâche	les comportements individuels orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
3 ACTEUR INTRUSIF	L'élève est intrusif: il impose ses idées et il ignore les comportements des autres.	les comportements individuels orientés vers la tâche
4 CO-ACTEUR	-L'élève est intéressé par la tâche, mais a du mal à proposer (spontanément) ses idées ou -Propose des idées sans forcément entendre ce qui est proposé par ses camarades, ou sans forcément comprendre les difficultés de son (ses) partenaires : il participe aux actions du groupe mais en étant centré sur ses idées et son propre résultat.	les comportements coopératifs
5 COOPERATEUR	Les propositions tiennent compte de celles des autres pour aboutir à une synthèse commune: il complète, acquiesce ce qui est dit. La finalité est de faire avancer le projet collectif.	les comportements coopératifs
6		
7 COLLABORATEUR (quand tout va bien)	L'élève propose des idées cherchant à faire avancer le projet. Il est centré sur la réussite collective de la situation. Tout se passe bien tant qu'il n'y a pas de désaccord ou de pression affective. En cas de conflit (socio-cognitif ou socio-affectif) la collaboration est mise à mal et l'intervention d'un tiers est indispensable). -Tient compte des idées de ses camarades et de l'état émotionnel de ses camarades (encourage, valorise,...) et du sien (accepte ses erreurs, demande de l'aide si nécessaire,...)	
8		
9 COLLABORATEUR MÉDIATEUR	Propose, organise, tempère, recherche le compromis en cas de tension, valorise, propose son aide. Il est porteur d'une coopération constructive. -L'élève fait un « plan d'organisation » avec ses pairs, il dit son opinion et il écoute celle des autres. Il prend en compte ce que disent les autres et peut faire des compromis pour que le groupe réussisse. ou -Il prend les choses en mains dans un groupe peu impliqué en cherchant à créer un climat propice au projet collectif	

Analyse des profils de compétences collectives observables

Situation d'échange verbal pour la préparation d'un projet collectif.

Cotation et profils caractéristiques	Activité du groupe (observations professionnelles et travaux de Côté, 2009)	Les niveaux de groupe (Johnson et al,1999)	Réseau de travail (Tartar Goddet, 2007)	Catégories de comportements (Gillies et Ashman,1996)
1 GROUPE EN DEHORS DU PROJET	Le groupe n'a pas pour objectif commun la réalisation de la tâche.			les comportements individuels non orientés vers la tâche
2 GROUPE ECLATÉ	Le groupe ne semble pas partager le même objectif. Les élèves fonctionnent les uns sans les autres, les uns à côté des autres voire les uns contre les autres. La production collective se résume à une juxtaposition de réalisations individuelles	pseudo- groupes		les comportements individuels orientés vers la tâche les comportements non coopératifs
3				
4 GROUPE SOUS CONTROLE	Les élèves sont intéressés par la tâche, mais plutôt passif (il regarde les autres ou attendent du leader (ou des leaders) ou du professeur) les impulsions	pseudo- groupes	Le fonctionnement est hiérarchique et vertical.	les comportements individuels orientés vers la tâche
5 GROUPE DE CO- ACTEURS	Les membres du groupes agissent vers un objectif partagé. Le groupe est un ensemble d'exécutants qui agissent ensemble sans procédure réflexive. La communication est formelle, chacun donne sons avis sans influence concrète sur le projet commun. La conversation n'aboutie pas sur de réelles avancées pour le projet collectif.	groupe d'AC	Le fonctionnement est horizontal.	les comportements coopératifs
6				
7 GROUPE DE COLLABORATEURS (COLLABORATION QUAND TOUT VA BIEN)	Le groupe tente de trouver des solutions pour réussir ensemble. Il met en place des procédures de réflexion sur l'organisation du groupe, son mode de relation Il y a une prise en compte d'un objectif commun : tout le monde sait pourquoi il agit. le projet collectif avance et abouti a des propositions concrètes. Tout se passe bien tant qu'il n'y a pas de désaccord ou de pression affective. On peut remarquer quelques maladresses : certains coupent la parole, on ne tient pas toujours compte de l'avis de chacun,...	groupe d'AC	Le fonctionnement est horizontal et collégial	
8				
9 GROUPE DE COLLABORATEURS MEDIATEURS	Les élèves échangent afin d'utiliser au mieux les ressources de chacun et de répondre au mieux au problème posé. acceptent les avis de chacun même s'ils sont contradictoires. le groupe gère démocratiquement les prise de décision. ils peuvent tirer des enseignements des erreurs réalisées pour se projeter vers l'avenir. On voit régulièrement des encouragements, des attitudes d'entraide.	groupe d'AC de haut niveau	Le fonctionnement est horizontal et collégial	

ANNEXE N°13. ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DES INTERACTIONS VERBALES LORS DES TEMPS D'ECHANGES (FILM) : ANALYSE DES VERBATIMS.

Les verbatims de trois groupes représentatifs sont retranscrit. Ce corpus est d'abord segmenté selon les critères « tour de parole » et « énoncé » par l'expérimentateur. Le tour de parole est délimité par la présence d'un changement de locuteur et/ou d'un silence (> 2sec) et noté par un retour à la ligne. Au sein d'un tour de parole, l'énoncé se caractérise par la présence d'une intonation de fin de phrase, d'un arrêt de la voix ou d'une action para-linguistique prolongée. Son codage est fonction des variations de l'intonation (e.g., « . » pour la descente de la voix). Les tours de parole et les énoncés sont ensuite quantifiés, avec l'individu comme unité de fonctionnement. Le tableau suivant correspond à la grille de codage utilisée pour l'analyse.

Groupe N°		Prénom1	Prénom 2	Prénom 3	Prénom 4
	Tour de parole n°1				
	Enoncés				
	Tour de parole n°2				
	Enoncés				
	Tour de parole n°3				
	Enoncés				

ANALYSE DES INTERACTIONS LANGAGIERES		
CODE COULEUR		
Dynamiques interactives		OBSERVATIONS
Les échanges verbaux coopératifs orientés vers la tâche	co-construction ou co-élaboration	PROPOSE : Énoncé en relation avec le projet collectif ouvrant une nouvelle voie d'analyse (proposition, remarque, analyse, conseil, encouragement, organisation)
	La co-construction ou co-élaboration sans désaccord	COMPLETE : Énoncé en relation avec le projet collectif et en rapport avec la locution précédente (poursuit la même idée, questionne)
	co-élaboration acquiescente	ACQUIESCE : l'énoncé ratifie ce qui est proposé par le camarade
	co-construction ou co-élaboration	ENCOURAGE, VALORISE
	co-construction ou co-élaboration	ORGANISE, MODERE (prends des initiatives propres à l'organisation du groupe, répartit la parole, incite à l'action, à la raison, cherche un compromis)
	confrontation contradictoire avec argumentation (vers CSC)	S'OPPOSE AVEC DES ARGUMENTS énoncé cherchant à convaincre, à expliquer l'opposition de point de vue
	La confrontation contradictoire sans argumentation	S'OPPOSE SANS ARGUMENT énoncé affirmant son désaccord sans explication
Les échanges verbaux coopératifs non orientés vers la tâche		Énoncés interactifs ne participant pas de la construction du projet : échanges de plaisanteries,...
Les échanges verbaux coopératifs orientés vers la tâche		Coupe la parole, parle en même temps, se désintéresse de ce qui est dit IGNORE Ne tient pas compte de l'analyse en cours. Énoncé en relation avec le projet collectif mais sans rapport avec la locution précédente Énoncé ou action non orienté vers le groupe. Parle ou agit seul pour le projet collectif. (<i>remarque personnelle non dirigée explicitement vers quelqu'un</i>)
Les échanges verbaux non coopératifs non orientés vers la tâche		Énoncé ou action non orienté vers le groupe. Parle ou agit seul sans relation avec le projet collectif. Énoncé hors projet collectif ; gêne celui qui s'exprime par son comportement
Communication non perçue		Propos inaudibles, non terminés

ANNEXE N°14. CO-EVALUATION DES CS DES GROUPES.

RECUEIL BILAN DE GROUPE					
CODAGE : non satisfaisant (--), peut mieux faire (--), assez satisfaisant (0) satisfaisant (+) et très satisfaisant (++)					
NOM	PRENOM	Établir de bonnes relations avec autrui	Avoir un comportement responsable	S'affirmer et s'ouvrir à la différence	Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)

RECUEIL BILAN DE GROUPE					
CODAGE : non satisfaisant (--), peut mieux faire (--), assez satisfaisant (0) satisfaisant (+) et très satisfaisant (++)					
NOM	PRENOM	Établir de bonnes relations avec autrui	Avoir un comportement responsable	S'affirmer et s'ouvrir à la différence	Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)

ANNEXE N°15. AUTO-EVALUATION DE LA COMPETENCE « COOPERER, TRAVAILLER A PLUSIEURS ».

COMPÉTENCE SOCIALE		Coopérer, collaborer (travailler à plusieurs, à 2, en équipe)						
Ressources (connaissances, capacités, attitudes		INDICATEURS	Degré de maîtrise					
			Non acquis	En cours d'acquisition		Acquis		
Estimation								
JAMAIS	PARFOIS	QUELQUEFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT				
RESSOURCES ENGAGÉES PAR LE GROUPE	S'organiser pour réaliser la tâche : se répartir les rôles en fonction des qualités et des envies	Chacun sait ce qu'il a à faire pour réussir le projet	0	1	2	3	4	
	S'entraider : offrir et demander de l'aide du soutien repose sur des valeurs d'échange, de don, de confiance mutuelle), complimenter, éviter la pression affective inutile.	Tous les élèves s'entraident, se soutiennent	0	1	2	3	4	
	S'écouter et décider ensemble: écouter sans interrompre, inviter les autres à donner leur opinion, proposer des idées, faire preuve de franchise : critique des idées pas des personnes ; rechercher le compromis, accepter de tester une proposition, décider ensemble	Chacun peut donner son avis et être pris en compte. Les décisions sont prises ensemble	0	1	2	3	4	
MES RESSOURCES ENGAGÉES	Faire preuve d'initiative, s'engager Initier des activités, proposer des idées, modalités d'organisation	Je fais de mon mieux pour participer au travail du groupe (propositions, actions, négociations)	0	1	2	3	4	
	Se dépasser (« s'oublier ») pour le groupe : s'engager pleinement dans le travail pour le groupe et avec tout ses membres (se dépasser pour soi, pour autrui, pour le groupe; considérer les autres comme des partenaires, accepter de tester des idées ne venant pas de soi)	Je pense au groupe avant de penser à mon plaisir et à ce qui me déplaît	0	1	2	3	4	
BILAN			/20					

ANNEXE N°16. LES REGLES CLEFS POUR TRAVAILLER, APPRENDRE ET REUSSIR A PLUSIEURS.

REGLE N°1 : *Considérer l'autre comme un collaborateur, un partenaire et non un adversaire, une charge ou un esclave obéissant.*

REGLE N°2 : *Le groupe coopératif nécessite de **s'écouter et de décider ensemble**. Aucun membre n'est considéré comme le chef. Chacun doit trouver sa place au regard de ce qu'il peut faire. Il faut donc **s'organiser**.*

REGLE N°3 : *Travailler en groupe et réaliser un projet commun implique d'être en mesure de « s'oublier » parfois afin de pouvoir **faire des compromis et donc de trouver un terrain d'entente**. C'est le seul moyen pour que le groupe puisse faire face aux tensions.*

REGLE N° 4 : ***Pour que le groupe fonctionne, il est indispensable que chacun donne le maximum de son potentiel et réussisse à maîtriser ses réactions.** Les mots et les attitudes peuvent blesser ou heurter. Il faut donc veiller aux conséquences de ses actes et veiller à avoir un comportement acceptable par les autres.*

REGLE N° 5 : *Pour que le groupe réussisse, il est nécessaire de **s'entraider et de s'encourager**. Les moqueries, les insultes ne permettent à personne de s'améliorer.*

ANNEXE N°17. ACCORD DES PARENTS.***Consentement écrit des parents à participer à l'étude.*****Autorisation « Projet développement des compétences sociales en EPS »**

Au sein du collège, une étude va être menée dans le cadre d'un doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Cette étude est menée par un enseignant d'EPS (Nicolas Epinoux). Elle vise à évaluer et à développer les compétences sociales des élèves par l'apprentissage coopératif. Aussi, dans la perspective de cette étude, nous sollicitons votre accord afin de pouvoir filmer votre enfant dans des situations de travail (en EPS et en Sciences Physiques). Ces vidéos ne seront en aucun cas diffusées et les résultats individuels de votre enfant ne seront pas publiés. Cette étude a pour seul but, le progrès des méthodes pédagogiques. De plus, elle se situe dans le cadre des programmes nationaux d'EPS et de Sciences Physiques.

Je soussigné(e)

Nom : _____

Prénom : _____

autorise / n'autorise pas mon enfant à participer à l'étude de l'enseignant d'EPS et étudiant en Doctorat STAPS (Nicolas Epinoux) et déclare avoir pris connaissance de l'utilisation d'une caméra numérique pour filmer des séquences d'étude à usage du doctorant et de son directeur de recherche.

Date et signature du responsable

ANNEXES

ANNEXE N°18. EXEMPLES D'ANALYSE D'ENONCES

	Classe 4C Groupe 3 – Leçon 3			
	Élève 1 mathieu (bleu)	Élève 2 alexis	Élève 3 clarisse	Élève 4 virginie
LES ELEVES REGARDENT LA VIDEO DE LEUR PRODUCTION COLLECTIVE (ACOSPORT1)				
1	« quand il y a la lumière rouge, ça charge »			
2		Parle tout doucement à clasisse		
3		Applaudi « ah bravo »		« en plus tu le fais bien Clarisse... »
4	En même temps « c'est là où.. où j'ai rien compris »	rire	rire	« c'est là où je vous dis... rire
5		« ah d'accord ...»		« t'as vu le flou que c'est... »
6			« un moment parce que... » (parle dans ses mains)	
7	« mais... »		« ... heu...? »	« parce que vous avez vu, on a fait les 2 figures en même temps ... » ... vous avez regardé laquelle?... » « ...vous avez pas pu regarder les 2, ça c'est obligé »
8	rire	« si un petit peu, un petit peu... enfin j'ai pas vu les 2 en même temps mais... »	rire	
9		Propos inaudibles tournés vers les autres		
10	« c'est moi qu'a mal au ventre »		rire	
11	« ah bein là... »			
12		« ah clarisse... »	rire	Mathieu il est en retard par rapport à clarisse...
13	« c'est normal...elle peut pas monter tant que je suis pas monté » « ... si non elle peut pas, je suis désolé »		« non, c'est toi qui veut pas... que... que... »	
14				« elle est bien faite, celle là... elles sont toutes bien faites mais en faite il faut arriver à l'organiser »
15		« Ouai... »	rire	
16	Se lève	Se lève	Se lève	Se lève

ANNEXES

17	« je suis très photogénique moi »			« c'est ce que je te disais, il faut réussir à faire une par une... »
18			« oh non... »	
19				Se rasseoit
20			« Oui... »	
	1'32			

GROUPE 3, 4C, leçon 11 en acrosport

Observation	Classe 4C Groupe 3 Leçon n°11			
Temps	Élève 1 alexis	Élève 2 mathieu	Élève 3 clarisse	Élève 4 virginie
LES ELEVES REGARDENT LA VIDEO DE LEUR PRODUCTION COLLECTIVE (ACROSPORT2)				
1	« voyons voir le désastre »	absent		
2			rire	rire
3				« oui, oui »
4				« c'est pas mal. »
5			« je pars trop fort en piquet »	
6	« ah.. !, celle là elle est bein... »			
7				« et bien, c'est...chaud »
8			« et bien à chaque fois, je me fais mal au cou »	
9	rire			
10	« c'est... »			
11			« là je l'ai bien fait »	
12			« Put... à chaque fois mon tee-shirt, il descendait !!, ça me cassait les c... »	
13	« c'est filmé... »			
14				« ma roue elle est... catastrophique... »
15				« et là mes cheveux... »
16	« là je t'ai bien aidé »			
17	« c'est pas mal, là... »			
18			« vous comptez pas jusqu'à trois, non »	
19				rire
20			« c'était trop marrant »	
21				« complètement... raté... »
22				« tes pieds, il faut qu'ils soient, un petit peu vers là.... »

ANNEXES

23		« là c'était trop désastreux, je pars trop vite » (se tourne vers le groupe)	
24			
25	« Mais il pouvait pas... »		
26		« Mais biensur pour me voir moi !! »	
27			« mais en fait il sait pas trop ce qu'il faut faire car on sort à chaque fois... »
28			« et là complètement à l'ouest »
29		« j'étais en train de gueuler »	
30	« à chaque fois, t'es comme ça, grhh »		
31			« et là j'étais ..., j'oublie à, chaque fois de... »
32	« il est bien celui là »		
33	« et là j'aurais pu me casser la jambe »		
34	« le bras il est... » mime bras en l'air		
35		« ah »	
36			« t'as vu la roue, elle est moche !, j'ai le stress, elle est moche »
37		« j'sais trop mal danser »	
38		« je glissais »	
39	« elle est bien la roue là... »		
40	mime bras fléchis		« mes bras, ils sont pas tendus »
41		« Regarde mes deux jambes j'suis obligée de les bouger »	
42	Rire avec mime se coiffer	rire	Rire avec mime se coiffer
43			ORGANISE « alors, ce qui faut arranger, Clarisse, je te donne la parole »
44	« et du coup si Mathieu, il revient, il fait quoi ? »		
45			« il faut rajouter deux figures »
46		« non ! »	
47		« On regarde pas c'est tout » (la tv continue)	

ANNEXES

48			« éteints !, éteints » (à Alexis..)
49	Se lève et va éteindre la TV		
50			« oui, donc... »
		« mathieu, il était pas là, il nous a laissé tombé encore, y a contrôle. La prochaine fois qui vient, je lui dit tu fais pas la dernière fois tu nous a laissé en plan. Désolé, tu vas pas travaillé »	
			« alors, parlons du sujet Mathieu... »
		« non ! Non !, alors là c'est décidé, non, non ! »	
			« déjà ça m'étonnerait qui soit là »
	« attendez, attendez, j'ai une solution »	« Non ! »	« il était pas là après, il va y avoir des rumeurs comme quoi le prof va pas être là, il va pas se tracasser le cul, il va pas venir. S'il vient, on va voir avec lui, mais à mon avis, il va s'en prendre plein la gueule. Il nous a lâché une semaine, il nous lâche maintenant, et il fait ouais... les figures sont pas prêtes, machin machin.... »
	« attendez attendez, on a écouté l'idée de Clarisse, maintenant qu'est ce que tu en penses ? » vers clarisse		
		« ça fait plusieurs fois qu'il nous lache, on est toujours obligé de travailler.... alors que quand il était pas là on avait hyper bien travaillé et après il est arrivé et ... siffle en montrant une pente descendante et après on a du refaire... »	« Mais avec lui, on avance pas, c'est sur ! »
		« désolé mais prochaine fois, je m'en bas les couilles.... siffle »	
	« ok, virginie, qu'est ce que t'en penses ? »		
			« moi je pense, qu'il faut peut être le mettre parce que sinon on va être pénalisé. Faut demander au prof mais, à mon avis on va être pénalisé »
		« non »	
	« attends, Clarisse »		« moi, je pense pas qu'il soit là donc le problème est résolu »

ANNEXES

« moi j'en pense qu'il faudrait peut-être inclure les figures mais ça serait dur »			
		« mais non, on a travaillé... hyper bien... désolé....je le veux pas dans l'équipe »	
			« non mais déjà, c'est pas de ça, c'est pas le sujet car pour faire de l'acro... on a un groupe... on dit pas il s'en va... machin... mais je ...
« j'ai une question.. »			
			« oui »,... « non, parlons maintenant de notre chorégraphie .. mathieu maintenant.... » mime geste vers l'extérieur
« Oui justement : on a des costume ? »			
		Non ! Non ! (s'énerve)	
			« on emmène rien »
			« t'as pas des guêtres chez toi ?
« des quoi ? »			
			« Des guêtres ! »
		« non ! »	
			« mais si mais si... »
			« j'en ai des bleues, je te prête les bleues moi je prends les rouges »
« c'est quoi ? »		« non ! »	
« attendez, c'est quoi des ... des guêtres ? »			
			« c'est des chaussettes, sans chaussettes »
		« en fait, c'est devant là... » (mime »	
« j'en ai »			
		« ouais genre, t'en as... »	
« Mais non quand y fait froid l'hiver, j'en ai »			
		rire	rire
« j'men fous je vois très bien ce que c'est »			
			« bon... »
		« après, il faut qu'on... »	
			« on va faire les deux duos. On arrive

ANNEXES

			On fait les 2 duos, on repart, on revient on ressort, deux triplets »
		On sort deux fois...maxi »	
			« ouais, on sort deux fois ... »
			« on va essayer de faire un truc. On verra ça demain... heu... mercredi mais on est pas .. on va vraiment travailler sur ça, rester sur ça parce que t'as vu on part, on revient, on part on revient...
« moi je suis parti,... je me suis complètement trompé »		« Sinon...heu »	
			« sinon, la musique est bien »
		opine	
« la musique est bien »			
			« Donc voilà, au revoir... »
Se lève		Se lève	Se lève
4'40			

GROUPE 5, 4C, leçon 3 en acrosport

Observation	Classe 4C Groupe 5- Leçon 3				
Temps	Élève 1 robin lee	Élève 2 patrycia	Élève 3 geoffray	Élève 4 samuel	Élève 5 rémi
LES ELEVES REGARDENT LA VIDEO DE LEUR PRODUCTION COLLECTIVE (ACOSPORT1)					

ANNEXES

1	« on est filmé là? » oh..				
2		« attention regardez... »			
3					« avec geoffray, on nous voit pas trop, faudrait qu'on se décale... qu'on se mette à droite »
4		Ignore « je suis pas assez droite, je suis pas assez droite, faut que je me mette un peu plus ...(mime avec sa main droite)... droite »			
5			« regarde ce que je vais faire... »		
6	rire	rire	rire	rire	rire
7					« et robin et qui tourne et qui tourne et samuel... »
8			« Robin elle va se tenir sans les mains »		
9		« là samuel, il faut que tu te concentres un peu plus »			Ignore « je savais vraiment pas quoi faire »
10		« mais il t a dit de faire ta danse là... »			
11		« ta danse... »			« non, non mais je me suis dit que j'e vais faire la parade »
12	« on n'est pas assez organisé »				
13					« ici là... »
14	Coupe. « Là, j'avais envie de rire »	« ouais c'était bien (...) mais qu'est ce qui y a de dommage c'est qu'à la fin , samuel il devrait se mettre devant. Tu vois là... »			
15	rire	Coupe « mais Samuel » rire	Rire propos inaudible	rire	« mais en fait, au bout d'l moment... »
16		« ...mais vas y va t en... il fallait que tu te mettes devant la figure, comme ça ça aurait été plus joli je trouve »			
17					« monsieur? (...)
18		Non, on a pas fini...			C'est pour savoir si on peut la revoir?
19		ah...			Se lève pour aller voir

ANNEXES

					l'enseignant
20	Se lève pour aller voir l'enseignant				
21		« Moi ce qui va pas, c'est que je me tiens pas assez droit... »	« déjà ce qui va pas, c'est qu'on se voit pas à la fin »	« ...toi »	
22	« on n'a pas le droit... »				« dommage »
23					
24	Coupe « y a pas assez de temps »	« On n'est pas assez organisé »			
25					« Déjà... on va donner chacun son tour son avis... »
26			« ah oui, alors patrycia »		
27	rire	« déjà dans les figures faut qu'on soit plus concentré... Ça veut dire, comme on enchaîne, on doit enchaîner... on doit savoir qu'est ce qu'on fait » rire	rire	rire	rire
28			« je crois que la caméra, elle a pas compris »		
29		Allez à toi, vas y (pousse samuel)			
30				« moi, j'ai rien à dire, à part que geoffray t'aurais pas du me virer »	
31			« ah mais à la fin, c'est pas de ma faute... attends... »		
32		« oui »			« moi ce que je pense, c'est que d'abord, les premières figures, le duo et le trio. Où avec Geoffray on fait la figure et vous 3 vous faites e même temps; faudrait que nous, au lieu de se mettre derrière, parce qu'on

ANNEXES

					nous voit pas, faudrait qu'on se mette côté à côté...
33	rire			rire	« ... « pour faire un peu, une ligne »
34		« faut un groupe d'abord et un groupe qui suit »			
35		« oui »			« et faudrait que vous (regarde Robin) vous commenciez car c'est la figure qui prend le plus de temps, à préparer, entre guillemet » ... « donc nous on se met à côté et aussi, deuxième point, faut qu'on,... mince,... faut qu'on trouve des trucs à faire pendant que les autres... font les figures
36		« oui »			
37		« faut regarder ses enchainements	« et voilà, c'est ce que je voulais dire, il a piqué mon sujet »		
38	« ce qui est dommage, c'est qu'on a pas assez de temps (...) et doc voilà, c'est tout »		« c'est tout..? » Rire		
39		« c'est pas parce qu'on n'a pas assez de temps, c'est...	... » parce qu'on est mal organisé »		
40	« voilà, c'est bon... » se lève et s'en va, seule				
41		« y a quelques uns à côté qui font n'importe quoi... »		voilà	
42		« faut qu'on se concentre sur les mêmes figures ou sur d'autres... »			
43	Se lève	Se lève	Se lève	Se lève	Se lève
44	3'10'				

ANNEXES

GROUPE 5, 4C, leçon 11 en acrosport

Observation	Classe 4C Groupe 5-Leçon 11				
Temps	Élève 1 robin lee	Élève 2 patrycia	Élève 3 geoffray	Élève 4 samuel	Élève 5 rémi
	LES ELEVES REGARDENT LA VIDEO DE LEUR PRODUCTION COLLECTIVE ACROSPORT2				
1					« t'es trop hésitant samuel »
2			« j'ai pas réussi du premier coup »		
3				rire	
4			« c'est dommage... mais c'est pas grave »		
5					« t'as vu, on était vachement trop penché »
6					« on a les jambes pliées »
7	« rémi t'as carrément oublié »				
8					« la vache je suis petit en fait »
9					« samuel, pourquoi t'es redescendu, en fait? »
10			« il avait pas bien positionné ses mains »		
11				« t'as pas vu, j'étais sur le point de tomber... »	
12	« ... et moi on est... assis regarde »				
13		« ah ah, comment je saute »			
14	« ah, on n'a pas tenu 3" »				
15					« ah oui, zut. C'est en fait dans la précipitation car en fait, c'était trop dur »
16	« et là geoffray il court... »				
17			« je cours pas, je marche vite »		
18	« heu pardon tu cours , et en plus tu me jettes »				
19					« « allez robin, c'est un sac, il l'a lance »
20			« mais non, tu m'as dit arrêtes toi vite, arrêtes toi »		

ANNEXES

			vite. Alors, je me suis arrêté et t'es tombée (...) et c'est un peu de ma faute car j'ai trop penché la tête»		
21	« ah, c'est un autre groupe »				
22					« c'est bon, on a fini.. »
23					Se lève pour éteindre la tv
24					
25					« alors, ce qui va et ce qui va pas... »
26		« on est trop stressé »			
27					« ouais, et bien, je pense que c'est le stress de la caméra parce que avant on réussissait bien les figures (...) et puis on était dans la précipitation parce qu'on a pris du retard. Je pense sur certaines figures. Des hésitations, des trucs comme ça. Donc du coup, on a pris encore plus de retard, à cause du stress, des trucs comme ça. Faut vraiment qu'on arrive à se... (mime relâchement avec ses mains) « ... »hein? »
28	« oui... »		« vas y robin »		
29	« mais il a tout dit »				
30		« moi je trouve... »			
31			« non, il n'a pas tout dit , il a juste dit qu'il trouvait qu'il y avait un truc qui clochait à la fin (...) mais en fait moi je trouve, c'est à la fin qu'il y a un truc qui cloche. T c'est moi, j'aurais du marcher même si la musique n'était pas fini »		
32		« c'est pas grave car M. Chalas, il a dit que la musique, il l'a remettrait. C'est pas grave donc si on est en retard. Par contre samuel, toi, il faut que tu te concentres un peu plus. Comme t'es monté et t'es retombé.			

ANNEXES

		normalement, ça devrait pas arriver. »			
33			« oui mais il a le stress, c'est normal »		
34		« oui, oui mais... et heu soit pas au creux du dos... (montre son dos) »			
35			« fallait te dire, que c'était un jour comme un autre.... »		
36		« et prends ton temps »			
37	« et quand on fait ça (mime coup d'épée), c'est une deux une deux... »				
38	« c'est bon... »				
39		« non, non, c'est pas bon... » « rémi tu dois te concentres aussi et puis samuel peut être il a quelque chose à dire... non? »			
40			« et oui, et oui... et M. Epinoux, il l'a dit... »		« et oui... »
41					« t'as 50 mots à dire, sinon tu fais pas...non, on rigole... »
42	« il est en train de parler Patrycia »	Non, non mais dit...n'est pas peur, on n'est pas là pour te juger, on est là pour t'écouter		« je suis stressé quand, il y a la caméra... et heu »	
43				« quand il y a la caméra, ça me stresse pour parler »	
44		rire	rire		rire
45	« on rigole pas »				
46				« et heu... »	
47	« et toi (Patrycia), t'es déjà en place pour attendre rémi et moi alors, on est obligé de t'attendre.. et tu t'en vas et tu reviens...et t'arrives... »		« et si t'as un avis à donner sur quelqu'un qui fait quelque chose de mauvais dit le. N' est pas peur. »		
48		« oui mais en fait, en fait, comme je n'y arrive pas très bien à la roue, M. Chalas, il m'a dit de sauter et de faire u demi			

ANNEXES

		tour et après de faire un demi-tour ».			
49			« et toi, c'est quoi ton ATR... retourné		
50	« Hum... »				
			« ah ça va, c'est bien »		
	« Ça y est c'est terminé »				
			« M. c'est bon »		
			« moi en tout cas, je trouve que, ... je fais pas de tours... je fais pas de tours »		« non, un dernier point... comme j'ai dit à samuel tout à l'heure, en allant boire, il faudrait essayer non pas de faire des détours, des tours, des trucs comme ça... faut essayer d'aller en ligne droite ... ça nous fait gagner du temps »
	« toi aussi »				« je sais, je suis concerné aussi,
			« moi, je fais pas de tours, je suis la victime qui meurt... j'ai juste à me mettre tout droit. Et en fait... quand on fait le truc avec paty, j'ai juste à avancer et à me tourner vers la gauche et à me relever... »		
	« allez... »				« sinon on est bien...y a juste ça »
			« M. on a fini... »		
	5'05				